



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**DESARROLLO DE LAS HABILIDADES
EMOCIONALES MEDIANTE SU VÍNCULO
CON LA EDUCACIÓN MUSICAL**

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Mención en Educación Musical

Autora: Raquel De Frutos Cuéllar

Tutor académico: David Carabias Galindo

Segovia, Julio 2017

RESUMEN: En este trabajo se pretende validar la importancia de educar a los niños tanto emocional como musicalmente, debido a los beneficios que aporta a su desarrollo integral.

En primer lugar, el trabajo consta de una parte teórica, en la que se ha investigado a autores que han tratado la educación emocional, la educación musical y sus puntos de encuentro. Seguidamente, se ha tenido en cuenta la parte teórica del trabajo a la hora de diseñar una propuesta de intervención didáctica. En esta propuesta se ha trabajado, primeramente, la educación emocional para, posteriormente, vincularla con la educación musical. Asimismo, se ha puesto en práctica en un aula durante el horario lectivo de la asignatura Valores Cívicos y Sociales.

Para concluir, se han analizado y evaluado los resultados obtenidos para alcanzar una serie de conclusiones que nos permitan establecer el grado de consecución de los objetivos planteados para este trabajo.

PALABRAS CLAVE: Educación emocional, educación musical, desarrollo integral, habilidades sociales, motivación.

ABSTRACT: The aim of this paper is to validate the importance of teaching children both emotionally and musically due to the benefits it might provide to their comprehensive and human development.

First of all, the paper is made up of a theoretical part with a detailed investigation of authors who have carried out studies about emotional education, musical education and their main points.

Subsequently, this theoretical part has been taken into account in order to design an educational intervention proposal. Firstly, in this proposal it has been analysed the emotional education in order to then link it with the musical education. Furthermore, it has been put into effect during school time subject called civic and social values.

In conclusion, all along this paper I have analysed and evaluated the results obtained to reach a series of conclusions which allow to establish the degree of attainment of the agreed targets in this paper.

KEYWORDS: Emotional education, music education, integral development, social abilities, motivation.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	2
3. OBJETIVOS GENERALES.....	5
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....	6
4.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	6
4.1.1. Más allá del concepto de inteligencia tradicional.....	6
4.1.2. Recorrido histórico.....	7
4.1.3. Definición y teorías.....	7
4.1.3.1. Modelo de Goleman.....	8
4.1.3.2. Modelo de Fernández-Berrocal & Ramos.....	10
4.1.4. Educación y emociones.....	10
4.1.4.1. Introducción progresiva de una educación enfocada a lo emocional.....	10
4.1.4.2. La educación emocional en el currículo oficial.....	11
4.1.4.3. Importancia de la educación emocional.....	13
4.1.4.4. El funcionamiento emocional a través de una metáfora.....	14
4.1.4.5. Competencias emocionales en Educación Primaria.....	15
4.2. EDUCACIÓN MUSICAL Y EMOCIONES.....	17
4.2.1. Contextualización sobre la educación musical.....	17
4.2.2. Beneficios de la música en diferentes ámbitos educativos.....	17
4.2.3. Relación entre educación musical y educación emocional.....	19
4.2.3.1. Contextualización educación emocional y educación musical.....	19
4.2.3.2. Poder emocional en la música.....	19
4.2.3.3. Importancia emocional en la formación y enseñanza musical.....	21
4.2.3.4. Vinculación de factores emocionales y musicales en el aprendizaje.....	23
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	24
5.1. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	24
5.1.1. Introducción.....	24
5.1.2. Contexto y entorno donde se desarrolla la propuesta.....	24
5.1.2.1. Centro.....	24
5.1.2.2. Grupo.....	25
5.1.3. Diseño de la propuesta de intervención educativa en el aula.....	26
5.1.4. Objetivos.....	27
5.1.5. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.....	27
5.2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES.....	30
5.2.1. Cuadro-resumen de las actividades.....	30
5.2.2. Desarrollo de las actividades.....	33
5.2.2.1. Parte 1. Los <i>emis</i> y el <i>emocionómetro</i> del <i>Inspector Drilo</i>	34
5.2.2.2. Parte 2. Emociónate con <i>Golemancín</i> , el músico más famoso de	

<i>Forestville</i>	38
5.3. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	41
5.3.1. Introducción.....	41
5.3.2. Exposición de los resultados de la propuesta y alcance de los mismos.....	42
5.3.2.1. Evaluación de los aprendizajes del alumnado.....	42
5.3.2.1.1. Evaluación inicial y evaluación final.....	42
5.3.2.1.2. Evaluación de las habilidades emocionales adquiridas.....	43
5.3.2.1.3. Evaluación de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.....	45
5.3.2.2. Evaluación de la propuesta de intervención didáctica.....	47
6. CONCLUSIONES.....	49
REFERENCIAS.....	54
ANEXOS.....	58
Anexo 1.....	58
Anexo 2.....	59
Anexo 3.....	62
Anexo 4.....	63
Anexo 5.....	64
Anexo 6.....	66
Anexo 7.....	67
Anexo 8.....	68
Anexo 9.....	69
Anexo 10.....	70
Anexo 11.....	71
Anexo 12.....	72
Anexo 13.....	74
Anexo 14.....	75
Anexo 15.....	76
Anexo 16.....	77
Anexo 17.....	79
Anexo 18.....	80
Anexo 19.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Instrucciones para construir el <i>emocionómetro</i>	63
Figura 2. El <i>emocionómetro</i>	63
Figura 3. Tarjetas de los <i>emis</i>	66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables utilizados en la propuesta de la asignatura de Música.....	28
Tabla 2. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables utilizados en la propuesta de la asignatura de Valores Cívicos y Sociales.....	29
Tabla 3. Características evolutivas de los niños del primer curso de Educación Primaria.....	58
Tabla 4. <i>Emis</i> -obras musicales.....	68
Tabla 5. Autorregulación emocional a través de la música.....	69
Tabla 6. Vinculación entre las habilidades sociales y musicales.....	70
Tabla 7. Resultados de la actividad ¡ayudamos al <i>Inspector Drilo</i> a descifrar su emociones!.....	72
Tabla 8. Resultados de la actividad <i>emis</i> -obras musicales.....	74
Tabla 9. Resultados de la actividad de autorregulación emocional a través de la música.....	75
Tabla 10. Resultados de la actividad de automotivación y empatía.....	76
Tabla 11. Resultados de la vinculación entre las habilidades sociales y musicales.....	77
Tabla 12. Evaluación de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje evaluables.....	79
Tabla 13. Resultados de la evaluación de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje evaluables.....	80
Tabla 14. Grado de cumplimiento de los objetivos de la propuesta de intervención.....	81

“El profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela y la administración asumen este reto, la convivencia en este milenio puede ser más fácil para todos y nuestro corazón no sufrirá más de lo necesario”

Fernández-Berrocal y Extremera (2002)

1. INTRODUCCIÓN

Aunque durante las dos últimas décadas se ha avanzado mucho en la inclusión de lo emocional en la educación, aún queda mucho camino por recorrer.

A raíz del surgimiento y difusión del concepto de inteligencia emocional (Goleman, 1995), se han realizado numerosas investigaciones que avalan la importancia del desarrollo de la misma para alcanzar el éxito en la vida; pero éxito entendido como sinónimo de ser feliz, cada uno desde su perspectiva personal. Esto nos incita a pensar que la subjetividad y el mundo emocional siempre van ligados en todas sus vertientes.

Sin embargo, hay numerosas pruebas científicas que han logrado verificar esa subjetividad para abrir nuevos horizontes en el ámbito educativo, enfocados a la importancia de trabajar la educación emocional. Asimismo, la educación musical parecía estancada en una metodología tradicional; pero en los últimos años han aumentado los estudios que avalan los grandes beneficios en el desarrollo integral del alumnado, así como el uso de otras metodologías más innovadoras, como las activas.

En este trabajo se pretende, partiendo del análisis profundo de la información proporcionada por otros autores relacionada con estos temas, elaborar una propuesta de intervención didáctica que vincule la educación emocional y la educación musical. De esta manera se intenta que se aporten pruebas validadas de su enlace y de los beneficios que aportan al alumnado.

Se comenzará con el trabajo individual del mundo emocional para pasar, posteriormente, al uso de esos aprendizajes mediante su vinculación con el mundo musical. Esta parte se elaborará a través del desarrollo de las habilidades emocionales mediante su relación con la educación musical. Para ello se trabajará con una estructura abierta y dialógica, en la que los estudiantes serán los protagonistas de su proceso de aprendizaje, marcando el ritmo del mismo. Asimismo, los objetivos que primarán serán extrapolar dichos aprendizajes a sus contextos cotidianos y fijar los beneficios que aportan a su desarrollo.

Se llevará a cabo un cuaderno de campo de observación directa en cada sesión y numerosos instrumentos de elaboración propia para medir dichas adquisiciones y evaluar cada una de las habilidades que se pretenden desarrollar, con un posterior análisis de los datos obtenidos.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Creo que el componente emocional a la hora de aprender juega un papel fundamental. Es necesario que los alumnos sepan qué sienten, por qué lo sienten y cómo deben actuar, tanto personalmente como con los demás. Asimismo, la entrada en escena de la educación musical en este proceso puede enriquecer enormemente el alcance del anteriormente mencionado éxito vital.

De nada sirve llenar el cerebro de contenidos conceptuales si no tienen una aplicación práctica y útil en los contextos cotidianos. Tampoco es lógico que los alumnos sepan, por ejemplo, cuáles son las máquinas simples y no tenga la misma relevancia que sepan poner nombre a qué sienten y por qué lo sienten. Por ello, pienso que aún queda mucho trabajo que realizar para seguir justificando una mayor integración de la educación emocional en las aulas. Asimismo, es necesario argumentar lo innecesario de recortar horario lectivo a la educación musical, para que recupere el lugar que merece debido a los beneficios que aporta en el alumnado.

Por todo ello, quiero llevar a cabo una investigación que avale los efectos positivos que proporciona la educación emocional, incluyendo otro tipo de educación, como lo es la musical, para contribuir a que se les otorgue un mayor peso curricular.

Por otra parte, considero que no existe una mayor justificación para la elección de este objeto de estudio que la existencia de dos temas que realmente llamen tu atención para vincularlos y focalizarlos en una investigación, destacando la importancia que tienen en el desarrollo integral del alumnado y a la hora de resolver cualquier situación en sus contextos cotidianos. Asimismo, Bisquerra (2000) justifica estas afirmaciones, exponiendo que “la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del ser humano, con objeto de capacitarse para la vida y para aumentar el bienestar personal y social” (p.61). Al igual que Vilar (2017), que reafirma que “la educación musical pasa a ser una necesidad, tanto para asegurar la transmisión de un determinado sistema de comunicación como para el desarrollo de las aptitudes individuales que inciden sobre la educación integral del ser humano” (p.3).

En otra estancia, se procede a escoger y argumentar las competencias del Grado de Educación Primaria más destacadas que he desarrollado a la hora de realizar el presente trabajo:

- 1) *Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.*

El aula en el que se ha llevado a cabo la propuesta de intervención, si por algo se caracterizaba era por su heterogeneidad. Se ha conocido y reflexionado sobre sus características específicas para adaptar la propuesta a las mismas y establecer los máximos beneficios a su desarrollo. Se ha decidido que educar emocional y musicalmente es vital para todos los alumnos, pero se ha incidido en la parte emocional individualmente debido al beneficio que se esperaba obtener con los niños presentes en el aula tutelados por el estado.

- 2) *Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación educativa y utilizando métodos adecuados.*

Para llevar a cabo la propuesta se han seguido métodos cualitativos, como el cuaderno de campo, y cuantitativos, como cuestionarios, a la hora de realizar este proyecto, así como herramientas de investigación y evaluación del mismo, como cuestionarios de aprendizajes emocionales a priori y a posteriori de la puesta en práctica de la propuesta. Siempre adaptando los mismos a las necesidades requeridas.

- 3) *Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.*

Con la propuesta de intervención se ha facilitado el auto conocimiento que conlleva el desarrollo de su autoconciencia, así como el desarrollo del resto de habilidades sociales que desencadena en los alumnos los valores y actitudes mencionadas.

- 4) *Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.*

A la hora de diseñar la propuesta didáctica los contenidos del currículo han sido el pilar fundamental sobre el que se ha elaborado el desarrollo de la misma. Además, se ha seleccionado de forma justificada cada uno de los materiales de con los que trabajar dicho contenido, por ejemplo, el libro *El emocionómetro del Inspector Drilo*.

5) Valorar el papel de la música en la sociedad actual y en la educación integral del alumnado de Primaria (...)

Se ha procedido a considerar la música como elemento fundamental en el desarrollo integral del alumnado, tanto en la justificación de la parte teórica, como en su análisis en la puesta en práctica.

6) Conocer la relación interdisciplinar de la música con las distintas áreas curriculares de Educación Primaria, así como los principios didácticos que subyacen a los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje.

Se ha realizado una relación directa de la música con la educación emocional, presente en otro área curricular. Además, se han desarrollado estrategias para proporcionar atención individualizada para lograr la plena inclusión del alumnado en el aula, como inculcar en cada una de las actividades realizadas la importancia de cada uno de los componentes del equipo para realizarlas o utilizar el aprendizaje cooperativo.

3. OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos que se persiguen a la hora de realizar este trabajo son los siguientes:

- Conocer en profundidad la educación emocional, la educación musical y su vinculación a través del estudio de los trabajos de otros autores.
- Diseñar una propuesta de intervención que vincule la educación emocional y la educación musical, basada en los contenidos que el currículo establece, con un enfoque innovador y personalista.
- Averiguar los beneficios que pueden aportar la educación emocional y musical al desarrollo integral de los niños.
- Conocer el grado de importancia que deberían tener los aprendizajes emocionales y musicales dentro de la Educación Primaria.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES

4.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.1.1. Más allá del concepto de inteligencia tradicional

Se comenzará realizando un breve recorrido histórico sobre las variables que envuelven el concepto de inteligencia.

Pérsico (2007) afirma que, actualmente, numerosos psicólogos que investigan sobre el concepto de inteligencia, han descubierto que los test de inteligencia, que miden el cociente intelectual de las personas, se limitan a calcular la capacidad de comprensión de las abstracciones, la habilidad lógico-matemática o verbal. Sin embargo, estos no miden otras variables como la capacidad para comunicarse con otras personas, detectar sentimientos ajenos o controlar las propias emociones. Por todo ello, se asume que la inteligencia no se limita a las tres primeras variables mencionadas, sino que la emoción es otra variable que juega un papel fundamental.

Esta teoría sobre la posibilidad de encontrar otros factores, además del intelectual y cognitivo, que formen parte de la inteligencia, es apoyada por el difusor del concepto de inteligencia emocional, Goleman (1995), que señala que:

Existen muchas excepciones a la regla de que el CI predice del éxito en la vida (...). En el mejor de los casos, el CI parece aportar solo un 20% de los factores determinantes del éxito, lo cual supone que el 80% restante depende de otra clase de factores. (...) Estas características son la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás. (pp. 60-61)

De este modo queda rechazada la idea de que es más inteligente aquel que, únicamente, tiene un CI alto. Este descubrimiento abre paso a una nueva visión del concepto de inteligencia y a su vinculación con otra serie de factores diferentes al intelectual y cognitivo, como lo son los ligados a lo emocional.

Según lo expuesto, Balsera & Gallego (2010) consideran que los seres humanos tenemos dos mentes diferentes, una racional y otra emocional. Sin embargo, no son independientes, sino que se deben complementarse.

4.1.2. Recorrido histórico

El concepto de inteligencia emocional fue una de las grandes innovaciones de la psicología del s.XX, debido a lo que ayudó a la hora de comprender el desarrollo integral de las personas y a promover el bienestar humano. Además, las posteriores teorías que han surgido a raíz de dicha innovación ofrecen una visión integradora de la cognición y la emoción en la vida de las personas (Vivas & Gallego, 2008). Esto desemboca en un gran avance en numerosos aspectos explicativos de fenómenos que, antes de descubrir este concepto, carecían de alguna lógica. Goleman (1995) destaca el papel fundamental y positivo que aporta tener inteligencia emocional desarrollada en ámbitos cotidianos, como el trabajo, o en la prevención de enfermedades como el alcoholismo, la drogodependencia o los trastornos alimentarios.

Vivas & Gallego (2008) han realizado un breve recorrido histórico del concepto de inteligencia emocional, que se expone a continuación:

Salovey & Mayer (1990) fueron los pioneros en introducir este concepto, en un artículo que recibía el nombre de *Emotional Intelligence*, donde la definían y describían sus componentes. No obstante, investigadores como Gardner (1983), con su teoría de las inteligencias múltiples, Sternberg (1988), con la teoría de la inteligencia exitosa y LeDoux (1989), con la integración de los procesos de cognición y emoción, entre otros, fueron precursores del surgimiento del concepto de inteligencia emocional. Sin embargo, fue la publicación del libro *Inteligencia emocional* de Daniel Goleman (1995) la que más ha contribuido a la difusión de este concepto. Esto ha hecho que este término haya sido el centro de numerosas investigaciones multidisciplinares, de tal manera que actualmente constituye un tema con muchas implicaciones, aplicaciones, y en plena expansión.

4.1.3. Definición y teorías

Existe gran variedad de definiciones de inteligencia emocional, ya que cada autor basa sus teorías en diferentes parámetros que considera integradores de ella. Yo he decidido escoger las perspectivas de los dos autores que presento a continuación:

4.1.3.1. Modelo de Goleman

Para el primer autor, Goleman (1995, 1999), la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que sirven para reconocer y regular emociones en nosotros mismos y en el resto de individuos. Además, según Balsera & Gallego (2010), incluye habilidades como “la conciencia de uno mismo, la autoaceptación, la capacidad de motivación, el dominio de los sentimientos, el manejo del estrés, la empatía, la responsabilidad personal, la resolución de conflictos, la asertividad o la resiliencia” (p. 24). A su vez, Goleman (1995) agrupa todas estas habilidades exponiendo que diferencia dos tipos de componentes: en primer lugar el componente personal, que comprende a su vez la autoconciencia, la autorregulación y la automotivación, y, en segundo lugar, el componente social, que incluye la empatía y las habilidades sociales. A continuación se describen cada una de las cinco capacidades:

- Autoconciencia. Distinguir un sentimiento en el mismo momento en el que surge es el punto de partida del desarrollo de la inteligencia emocional. Esta es la habilidad fundamental sobre la que se construyen las demás competencias emocionales. Como apuntan Balsera & Gallego (2010) si enseñamos a los alumnos a identificar y poner nombre a sus emociones, se contribuye a su desarrollo cognitivo y a la mejora de sus habilidades emocionales, aportando estrategias para que sean menos vulnerables ante cualquier conflicto que surja. Evidentemente, en algunas ocasiones nuestras emociones nos confunden y no sabemos exactamente lo que sentimos. Pero un paso previo para una educación emocional efectiva es que nuestros estudiantes aprendan vocabulario básico sobre las emociones.

Torrabadella (1998) afirma que, cuando una persona sintoniza con sus propias emociones, está sintonizando consigo misma y, por lo tanto, sentir una emoción equivale a creer en uno mismo. En definitiva, si somos conscientes de nuestras emociones y las aceptamos, seremos capaces de gestionarlas y actuaremos de manera inteligente.

Para concluir, las personas que tienen una elevada conciencia emocional se caracterizan por conocer sus puntos fuertes y débiles y por confiar en sus propias habilidades. Se trata de individuos que aprenden a conocerse a través de la autorreflexión. En este sentido la autoestima está muy relacionada con el

autoconcepto, ya que es la imagen positiva que tenemos de nosotros mismos (Balsera & Gallego, 2010).

- **Autorregulación.** Capacidad de controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento y a las circunstancias. Las personas que sobresalen en esta habilidad se recuperan con mayor rapidez de las adversidades. Como señalan Balsera & Gallego (2010) el autocontrol está relacionado estrechamente con el autoconocimiento. Si los niños son conscientes de sus emociones podrán manejarlas sin que estas les desborden. Así, como afirman Gallego & Gallego (2004), “cuando estoy educado emocionalmente soy capaz de reconocer mis emociones y las de los otros, puedo pensar sobre lo que sucede y reaccionar positivamente” (p. 131).
- **Automotivación.** Es la capacidad de motivarse a uno mismo para conseguir resultados excelentes en cualquier tarea. Para ello es necesario controlar nuestra vida emocional y subordinarla a un objetivo. Si los alumnos se automotivan es más sencillo que lleguen a adentrarse en lo que Csikszentmihalyi (1997) denomina “estado de flujo”. Esto significa un momento álgido en el que las emociones están al servicio del aprendizaje.
- **Empatía.** Capacidad para reconocer las emociones ajenas. El término empatía deriva del griego *empathia*, que significa “sentir dentro”, es decir, percibir la experiencia subjetiva de otra persona, lo que piensa y siente. Las personas empáticas saben interpretar el lenguaje no verbal (expresión facial, tensión muscular, postura corporal, mirada, etc.), a través del cual se expresan los sentimientos. Como consideran Balsera & Gallego (2010) “para que haya empatía entre el intérprete y el público es necesario provocar una escucha activa que genere expectativas en el oyente” (p. 128). Además, como expone Adam (2003), “esta habilidad es como el aceite de un motor: hace que los roces inevitables entre las personas que conviven y trabajan en un mismo ámbito ocasionen el menor desgaste posible” (p.23).
- **Habilidades sociales.** Para canalizar adecuadamente las emociones de otra persona es necesario desarrollar el autocontrol y la empatía. Estas aptitudes favorecen el trato con los demás y su carencia conduce al fracaso social. En las personas

intelectualmente más brillantes la falta de estas habilidades puede ocasionar arrogancia, insensibilidad y altanería.

4.1.3.2. Modelo de Fernández- Berrocal & Ramos

Para finalizar, los autores Fernández- Berrocal & Ramos (2002) deciden establecer una definición breve y concisa que facilite el consenso a la hora de hablar sobre inteligencia emocional. De este modo, la enuncian como “la capacidad para reconocer, comprender y regular nuestras emociones y las de los demás” (p. 20).

Ellos consideran que la inteligencia emocional está compuesta por procesos, en este caso, por tres bien diferenciados:

- Percibir. Reconocer conscientemente nuestras emociones, identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- Comprender. Integrar lo que sentimos dentro de nuestros pensamientos y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- Regular. Dirigir y manejar las emociones, tanto positivas como negativas, eficazmente.

4.1.4. Educación y emociones

4.1.4.1. Introducción progresiva de una educación enfocada a lo emocional

Como afirma Pérsico (2007), “hasta hace pocos años, la educación de los niños tenía dos finalidades básicas: la adquisición de conocimientos de tipo académico y la aceptación de normas sociales como responsabilidad (...) mediante sistemas de premio-castigo” (p. 260). Avalada la poca efectividad de este sistema, y como certifica de nuevo Pérsico (2007), “la motivación es un arma mucho más efectiva para conseguir que el niño responda a los requerimientos vitales y, aún más, la posibilidad de entrenarlo desde pequeño de modo que aprenda a motivarse por sí mismo” (p. 261).

Esto nos facilita la visión de que, tradicionalmente, la educación formal se ha basado en el desarrollo intelectual del alumno, dejando en un rincón prácticamente inexistente lo referido a lo emocional, aunque su inclusión siempre ha sido una especie de ideal utópico debido al objetivo de conseguir una educación integral del alumnado.

Sin embargo, en las dos últimas décadas, a raíz de la difusión del concepto de inteligencia emocional por Daniel Goleman, y, como señalan Vivas & Gallego (2008), “se han realizado numerosas investigaciones que acreditan la necesidad de una educación que integre lo afectivo con lo cognitivo” (p. 13). Junto con estas investigaciones, Pérsico (2007) refiere que las realizadas sobre las emociones han hecho que muchos padres y docentes entrenen sus habilidades emocionales y vean la educación desde una perspectiva opuesta a la tradicional, explicada anteriormente.

Como bien se viene exponiendo, ante la falta de interés y conocimiento de la inteligencia emocional, a las generaciones anteriores se les enseñó a reprimir los sentimientos negativos; pero tragarse las emociones, tal y como hoy sabemos, solo sirve para crear en el cuerpo serios desequilibrios. La acumulación de esas emociones, que quedan profundamente grabadas en la mente infantil, producen en la edad adulta conductas que traen infelicidad o enfermedades psicológicas o físicas (Pérsico, 2007). Por ello ha sido tan relevante el auge de la aplicación de la inteligencia emocional en la educación, ya que, como dicen Vivas & Gallego (2008), “es una forma científica de prevenir los desajustes personales, la agresividad, el consumo de drogas, la depresión y la intolerancia, además de ser una vía para acentuar la formación integral” (p. 16). Estos problemas tan serios y preocupantes están a la orden del día y desembocan en la gran crisis social que vivimos.

Se dan casos tan alarmantes como el gran índice de suicidios, violencia de género, acoso escolar, etc. que aparecen día sí y día también en los medios de comunicación. Todas estas contrariedades ya eran abordadas por Goleman (1995), que piensa que la implantación de cualquier programa, por sí solo, no podía ser la solución de todos estos problemas; pero considera que deberíamos adentrarnos en la esperanza que suponen los cursos de alfabetización emocional y preguntarnos si no es necesario, ahora más que nunca, enseñar a los niños las habilidades que resultan más esenciales para su vida.

4.1.4.2. La educación emocional en el currículo oficial

De esta misma forma, Bisquerra (2011) defiende que la educación emocional es una respuesta a las necesidades sociales mencionadas anteriormente, que son consecuencia, en gran medida, del analfabetismo emocional, y critica que no están suficientemente atendidas en el currículo académico ordinario. Se puede observar como no se hace referencia al concepto de educación emocional, explícitamente, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de

diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE nº.295, de 10/12/2013 (LOMCE), aunque sí aparece de manera implícita en el *Artículo 17. Objetivos de Educación Primaria*, más concretamente en los siguientes apartados:

- a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
- m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas. (pp. 15-16)

Sin embargo, en la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, a partir de ahora nombrada como ORDEN EDU/519/2014, se hace referencia a la educación emocional en el desarrollo de la asignatura valores sociales y cívicos: “(...) para lograr fines colectivos así como su educación emocional, entendida como conocimiento de los propios sentimientos y de los demás, así como las habilidades de su desarrollo” (p. 4477). El inconveniente de que únicamente se haga mención a la educación emocional en esta asignatura es que se trata de una materia optativa *versus* religión. Esto impide, a priori, que todos los alumnos de manera obligatoria tengan acceso a una educación emocional. Por ello se constata la poca relevancia que se le otorga en el currículo oficial.

Una posible solución ante esta falta de importancia expuesta por Bisquerra (2011) sería “establecer unos vínculos estrechos de colaboración entre los centros educativos y las familias, con el apoyo de la Administración Pública, para enfocar un proyecto social común” (p.19). De esta manera, con el consenso y cooperación de todos los agentes educativos, los alumnos se podrían beneficiar de los efectos positivos constatados en diversas investigaciones que supone la educación emocional, en las relaciones interpersonales, en la reducción de la conflictividad, en el bienestar y en el rendimiento académico (Bisquerra, 2011).

La introducción de la inteligencia emocional en el currículo, como señala Bisquerra (2000), debería considerarse como transversal, ya que debería estar presente en todas las asignaturas:

Descubrir la dimensión emocional de la literatura y emocionarse en su lectura, solucionar problemas de ingenio de carácter matemático, analizar la socialización de las emociones a lo largo de la historia y en distintos países, conocer las bases fisiológicas de las emociones, vivir la emoción en la expresión artística y en la educación física, etc. (...) Con ello se puede contribuir a una mejor motivación para el aprendizaje y darle sentido y significado para el desarrollo personal y la satisfacción vital. (p. 255)

4.1.4.3. Importancia de la educación emocional

Se considera tan indispensable el componente emocional, que Palou (2003) afirma que “las vivencias emocionales y afectivas son el motor de nuestra vida y de nuestras relaciones; en consecuencia, también deberían serlo de la educación” (p. 50). ¿Qué mejor manera que aprovechar las oportunidades que surjan durante la jornada escolar para conseguir que los alumnos transformen momentos de crisis personal en lecciones de competencia emocional? (Goleman, 1995). Ante este aprovechamiento propuesto por Goleman, Darder (2003) considera que la intervención educativa en las relaciones, tanto en el aula como en el centro, debe orientarse hacia crear un ambiente de respeto y desvelar las emociones, teniendo en cuenta la relación que existe entre ambos objetivos, junto con la diversidad de emociones existentes y la importancia de conocerlas, para ser capaces de entender las situaciones y actuar. Esto conduce al desarrollo de la empatía necesaria para avanzar con seguridad y espontaneidad.

Sin duda, las emociones son un componente vital para que una acción educativa sea eficaz, pero como afirma Palou (2003) “ahondar en la educación de las emociones supone un viaje difícil y complejo, en el que se recorre la riqueza de la personalidad humana, el valor de la identidad personal y la diversidad de las relaciones” (p.50). Pero, como futuros docentes, no podemos recalcar las palabras difícil y complejo, sino riqueza, valor y diversidad; eso es lo que aportará a nuestros alumnos un adecuado trabajo y aprendizaje de su inteligencia emocional, tan importante para Goleman (1995) “porque constituye el vínculo entre sentimientos, carácter y los impulsos morales” (p.14).

Según la Comisión Internacional para la Educación del S. XXI (1997), en la presentación de su informe conocido como “Informe J. Delors”, apunta que dos de los cuatro pilares o retos de la educación deben ser aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos son explicados por Cela (2003), que considera que significan “aprender a aceptarnos, aprender a aceptar que podemos y, en numerosas ocasiones, debemos cambiar y aprender que podemos aceptar a los demás y colaborar en los cambios necesarios para que sean mejores” (p. 61). A pesar de la fecha de que data el informe, considero que siguen siendo retos incumplidos de forma genérica y que se debería partir de que la competencia de aprender a aprender debe ser la precursora de la adquisición del resto de pilares, competencias o retos que presente la educación. Según Goleman (1995), “los siete ingredientes clave de esta capacidad son: confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relación, capacidad de comunicar y cooperación” (p.287). Esto se considera la brújula que debe guiar al resto de adquisiciones.

Uno de los pilares que puede aportar educar emocionalmente, en primera estancia, según Palou (2003), será “impulsar el crecimiento emocional de los niños, es decir, poner las bases para que el niño/a vaya haciéndose como persona íntegra, ofreciéndole nuestro apoyo afectivo” (p.50). Además, como afirma nuevamente Palou (2003), “poner la lupa en el corazón y dar herramientas para expresar lo que vemos en él, puede ser una buena forma de enfocar el crecimiento integral de las personas” (p. 56). Es decir, el crecimiento emocional va estrechamente ligado y relacionado a educar personas íntegras; por lo tanto, es estrictamente necesario.

Desde la perspectiva de docentes, no solo debemos propiciar un crecimiento emocional, sino un previo conocimiento emocional. Este conocimiento, como afirma Cela (2003) “nos hará más libres y, siendo más libres, permitiremos que, los demás lo sean también” (p. 61). Esa libertad es la que debemos construir en la educación, para formar personas que tengan la autonomía, sin ser persuadidos y con suficiente capacidad crítica para tomar sus propias decisiones.

4.1.4.4. El funcionamiento emocional a través de una metáfora

Para ser capaces de analizar los elementos más importantes que intervienen en el crecimiento emocional, Palou (2003) utiliza una metáfora muy acertada debido a la muestra de complejidad de los componentes y sus posibles interrelaciones, utilizando las piezas clave de un motor:

- Un tornillo, que representa nuestro mundo interior. El niño/a nace con sus capacidades y potencialidades para poder desarrollar citado mundo. En función de estas capacidades innatas, de las relaciones que establezca con las demás piezas y de la adaptación de las mismas, se irá construyendo la forma de su espiral interna. Va creciendo y haciéndose fuerte a medida que escuchamos, conocemos, aceptamos y aprendemos a regular nuestro mundo interior.
- Un colchón afectivo, que simboliza la estimación, el punto de contención y acogida que nos permite sentirnos valorados, comprendidos y respetados. En los primeros años de vida, el principal es la familia, pero, a medida que evolucionamos, la escuela y los amigos también se convierten en contextos relevantes.
- Una lágrima, que representa el sufrimiento que supone crecer. Es el puente que necesita encontrar la distancia adecuada para separarse del colchón afectivo que nos acompaña desde que nacemos y hacer crecer al tornillo interno. Lo importante es encontrar la medida justa para que esta lágrima sea dulce. Aunque suponga un esfuerzo, ayuda a crecer.
- Un lazo, una correa de transmisión, que simboliza la cultura. El contexto más amplio que nos otorga unas creencias, unas maneras de hacer y unos significados que nos permite vernos reflejados en ellos. Este lazo puede tener cintas de varios colores y texturas, algunas compartidas con los lazos de otros motores. Además, a menudo, gozamos admirando los lazos de los demás, viéndonos reflejados en ellos y dejándonos llevar por la seducción de su nudo.

Estas piezas e interrelaciones que se dan entre ellas, las debemos tener muy cuenta a la hora de incidir en el crecimiento emocional de los alumnos.

4.1.4.5. Competencias emocionales en Educación Primaria

Por otro lado, Bisquerra (2011) señala que “la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de las competencias emocionales, que son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.11). Se debe dotar a los alumnos de dichas competencias básicas para la vida y el bienestar, puesto que como afirma Darder, (2003) “las decisiones importantes de nuestra vida tienen todas,

siempre, un fuerte componente emocional que matiza nuestros comportamientos racionales” (p.11). Además, como acredita nuevamente Bisquerra (2011), el desarrollo de estas competencias exige una práctica continuada, desde los primeros años y estando presentes durante todo el ciclo vital.

Específicamente en la etapa de Educación Primaria, Bisquerra (2000) sostiene que a los 6 años los niños ya son conscientes de que pelearse produce ira, y las experiencias positivas producen felicidad. Además, entre los 6 y 11 años, las prácticas escolares tienen una influencia en el comportamiento posterior, sobre todo en la adolescencia. Junto con estas capacidades se hace hincapié en que la auto-valoración del niño depende, sustancialmente, de su rendimiento académico. Un buen rendimiento académico produce en él alta autoestima. Sin embargo, un bajo rendimiento deriva en baja autoestima, pensamientos auto-derrotistas, actitudes negativas, tristeza, pesimismo, incluso depresión. Por ello es tan relevante tener las herramientas adecuadas para proporcionar la atención individualizada a cada alumno y conseguir un exitoso rendimiento escolar en cada uno de ellos.

Para finalizar, teniendo en cuenta la etapa psicoevolutiva en la que se encuentran los niños en Educación Primaria (de 6 a 12 años), se deben trabajar habilidades socioemocionales como las siguientes, según Shapiro (1997):

- Habilidades personales que se centren en el autoconocimiento, con el objetivo de desarrollar la identidad personal y el autoconcepto.
- Habilidades que hacen referencia a las emociones morales, para desarrollar la autorregulación, en relación con el entorno y los propios intereses, favoreciendo el desarrollo de actitudes y comportamientos de ayuda y de respeto.
- Habilidades para trabajar la resolución de conflictos, con objeto de aprender a resolverlos, utilizando el pensamiento en la búsqueda de soluciones alternativas.
- Habilidades para la toma de decisiones.

4.2. EDUCACIÓN MUSICAL Y EMOCIONES

4.2.1. Contextualización sobre la educación musical

Como señalan Hemsy de Gainza (1984) y Willems (1967, 1969), a lo largo de la Historia, el área de música en la educación ha tenido diferentes papeles. Es a partir del siglo XIX cuando se toma en consideración que todas las personas deberían tener nociones musicales. Los pedagogos musicales de los siglos XIX y XX sostenían que aprender música ayuda al aprendizaje de las otras materias, que el aprendizaje de esta ayuda a desarrollar la naturaleza artística y que es necesario vivirla sensorialmente. Sin embargo, en el área hispanoparlante, la educación musical no tuvo un notable desarrollo hasta la década de 1960 debido a que fue, en este momento, cuando se tradujeron las obras de los pedagogos que sostenían las ideas mencionadas recientemente (Orff, Martenot, Dalcroze, etc.). Estas corrientes influyeron poderosamente en el pensamiento de educadores musicales del área, que, sobre estas bases, conformaron sus aportaciones.

En la actualidad, la educación musical, como introduce Giráldez (2011), “cumple funciones únicas e insustituibles en un mundo en el que la música o las producciones audiovisuales y multimedia adquieren una presencia cada vez mayor en la vida de los estudiantes” (p.37). Asimismo, Gutiérrez (2016) afirma que la música presenta múltiples formas de aplicación, gracias a su gran versatilidad y posibilidades de adaptación curricular. Por ello, es un elemento esencial en la formación del alumnado a todos los niveles. Además, sus variados beneficios facilitan la adquisición de competencias académicas y personales necesarias en el proceso de crecimiento personal y social.

4.2.2. Beneficios de la música en diferentes ámbitos educativos

A continuación, se concretarán todos los beneficios que puede aportar la música en diversos ámbitos.

En primer lugar se comenzará con el nivel educativo nacional. Según Gutiérrez (2016), en países de referencia como Finlandia o Alemania, la música es un elemento determinante en el currículo debido a la contribución al crecimiento interno, el autoconocimiento, la formación de la identidad, el incremento del intelecto y al desarrollo de la inteligencia emocional.

En segundo lugar, como señala nuevamente Gutiérrez (2016), “en el aula la música puede ser un gran medio para desarrollar una actitud positiva, facilitar el crecimiento personal y proporcionar recursos y competencias para afrontar situaciones cotidianas y conflictos personales y sociales” (p.70). Además, como defiende Pascual (2002), la percepción musical y la expresión musical son las dos capacidades que debe desarrollar la enseñanza de la música en Primaria. Entre ellas existe una relación recíproca y cíclica, e implican el desarrollo de diversos ámbitos: psicomotores, emocionales y cognitivos.

Por último, se exponen los efectos que produce la música en el alumnado en tres planos diferentes:

- En el plano físico, mejora la coordinación, los reflejos y la calidad del sueño; facilita la coordinación y orientación espacial; ayuda a normalizar el ritmo cardíaco y respiratorio y a regular los procesos hormonales y metabólicos; y fortalece el sistema inmunitario (Gutiérrez, 2016).
- En el plano psíquico, la música puede eliminar la ansiedad, favorecer la concentración, inducir al pensamiento positivo, desarrollar la creatividad y contribuir a la solución de problemas de manera más creativa (Escalera, 2009).
- En el plano espiritual, el timbre de la música es un parámetro muy potente para evocar sentimientos de trascendencia (Gutiérrez, 2016).

Sin embargo, a pesar de todos los beneficios citados, como expone Giráldez (2011), para otorgar una verdadera funcionalidad a los aprendizajes musicales, debemos revisar los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación e implantar metodologías activas que, como los proyectos, la investigación del medio, las tareas integradas, las simulaciones o la resolución de problemas, permitan trasladar el aprendizaje a contextos problemáticos reales y que favorezcan el desarrollo de competencias disciplinares y metadisciplinares. De esta manera, Oriola & Gustems (2015) afirman que si se utiliza la música de forma adecuada como recurso didáctico en cualquier clase (transversalidad), aportamos a los alumnos una formación integral en la que se incluyen los cuatro pilares fundamentales de la educación del futuro, según el Informe Delors (1997): aprender a conocer (conocimientos), aprender a hacer (habilidades), aprender a ser y aprender a vivir con los demás (conductas). De este modo, la perspectiva en la que incide Giráldez (2011) sobre aprender música hoy es “que supone mucho más que saber sobre esta o desarrollar ciertas habilidades técnicas, puesto que la

cultura musical no es solo un objeto de estudio, sino una parte significativa de la vida cotidiana de los estudiantes” (p. 39).

Siguiendo en esta línea de reflexión, si se quiere mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, es importante tener en cuenta el enfoque polifacético de la inteligencia, que se viene defendiendo durante el transcurso de esta fundamentación teórica. No solo se presta atención a las habilidades técnicas o al desarrollo de la capacidad expresiva, sino que se otorga una gran importancia a aspectos emocionales como la motivación y confianza, el autocontrol, la creatividad musical o la construcción de un autoconcepto positivo (Balsera & Gallego, 2010).

4.2.3. Relación entre educación musical y educación emocional

4.2.3.1. Contextualización educación emocional y educación musical

Durante mucho tiempo, y aún en la actualidad, se han priorizado los aprendizajes de tipo académico, centrando la mayor parte de la atención en las asignaturas de lengua y matemáticas. Esto conlleva un desprestigio de los aprendizajes más difíciles de cuantificar, como los socioemocionales o los referentes a las artes (Oriola & Gustems, 2015). La educación se considera un instrumento que debe dar respuesta a las necesidades y demandas que plantea la sociedad, por lo que citados aprendizajes son cruciales, si el objetivo es proporcionar a los estudiantes una educación de calidad (Balsera & Gallego, 2010).

4.2.3.2. Poder emocional en la música

Por otro lado, como decía Aristóteles, citado por Pascual (2002), “la música tiene el poder de producir un determinado efecto en el carácter moral del alma, y si tiene el poder de hacer esto, es evidente que los jóvenes deben ser orientados y educados en ella” (p.4). De esta forma, como afirma Montilla (1999), la música tiene una gran carga simbólica y un poder de evocación. No se puede negar la relación de la música con el mundo afectivo, en su triple vertiente de afectos, sentimientos y emociones. Esta hace brotar desde el interior de nuestra subjetividad algo que es inexplicable, pero se siente como una invasión inevitable y cargada de múltiples sentimientos y emociones.

Además de todas las razones expuestas anteriormente, Bisquerra (2011) señala el papel relevante que se debe otorgar a la música en la escuela debido a que permite, de manera

especial, el trabajo de las emociones. Sin duda, el funcionamiento de esta relación se establece gracias al cerebro y su acción creadora y ejecutora.

Se producen una serie de reacciones químicas cuando nuestro cerebro recibe sonidos a través del oído y los codifica, transformándolos en acústicos. Posteriormente, estas señales se descodifican y el sujeto les da un significado y un sentido, que es superior a la palabra. Por ello, en el cerebro es donde la música se inicia, actualiza y pervive. Gracias a él, esos sonidos son transformados en emociones o sentimientos y lo integramos en algo vivido por primera vez, si es una pieza nueva o en nuestro pasado, si es ya conocida (Drösser, 2012 y Montilla, 1999). Siguiendo con esta temática en la que se considera el cerebro como uno de los “músculos” más relevantes entre la relación música-emoción, Despins (1994) sugirió que el ritmo musical estimula los dos hemisferios del cerebro, de manera que el hemisferio derecho recibe el estímulo musical y el izquierdo interpreta la realización. De este modo, se considera que la música es el mejor medio para desarrollar y estimular el intercambio de información entre los dos hemisferios.

Por otra parte, Kivy (2005) piensa que las cualidades emotivas de la música no pueden negarse: son oídas y tenemos oídos para oírlas. Esto se puede apreciar en un ejemplo concreto que decidió compartir Proust (1985), en plena efervescencia postromántica, en el que se ilustra la actitud de los oyentes durante la ejecución de la Quinta Sinfonía de Beethoven.

(...) Sumidos en un estado próximo a la hipnosis, fumadores de haschich que se hubieran embriagado con otros (...), gentes cuyos rostros reflejaban según los casos una lánguida voluptuosidad o una casi bélica vivacidad. Por momentos la tristeza ensombrecía sus ojos, pero, poco a poco, se dejaban seducir por las promesas de un consuelo que pronto hubiese de serenarlos. (p. 64)

Siguiendo con la temática de grandes creadores para justificar la vinculación música-emoción, Stravinsky, citado por Montilla (1999), al igual que la mayoría de los amantes de la música, lo es porque espera de ella emociones como la alegría, el dolor, la tristeza, la evocación de la naturaleza, un momento de ensoñación o de escape: algo comparable con el que busca una droga. Esta idea es apoyada por Bisquerra (2011) que afirma que “escuchamos música porque tiene la capacidad de generar emociones que ayudan al bienestar de las personas” (p. 187).

A su vez, que la música suscite emociones, no es una tarea fácil de estudiar, ya que resulta difícil precisar los tipos y la naturaleza de sentimientos y emociones que la música despierta y desencadena en nuestro interior. De esta forma, el profesor Ballús (1996) señala que cada uno de nosotros revive un mosaico de sentimientos que nos pertenecen, de manera consciente o inconsciente, por nuestra estructura personal, nuestras experiencias, aprendizajes y nuestro bagaje emocional y temperamental. A su vez, la música tiene el poder de crear realidades personalizadas, cuyas variadas características que las pueden integrar dependen de la mente y de la formación musical e integral del receptor (Montilla, 1999).

4.2.3.3. Importancia emocional en la formación y enseñanza musical

Por otro lado, Torrado (2010) justifica que el lenguaje de la música no puede ser un medio para aprender música, sino que debería ser la respuesta a una necesidad de aumentar nuestras posibilidades de comunicación emocional. Por ello, el lenguaje de la música en su versión emocional convendría que fuese el objeto de trabajo.

Después de explicar la importancia del lenguaje musical y emocional, Pozo (2011) expone que el conocimiento adherido, que tiene origen en el propio cuerpo como estructura básica de la mente, en este caso de la música considerada desde una perspectiva de conocimiento estético o sensible que debe ser reconstruido por cada individuo, parece la herramienta más beneficiosa a la hora de adquirir conocimientos. De esta manera, aprender música no es únicamente manejar los sonidos que la conforman y haber desarrollado una competencia musical no es solamente hacer un uso estratégico de ese manejo. Sino que este aprender a aprender música pasa por aprender a encontrar en nosotros mismos el sentido que damos a lo que oímos (Torrado, 2010).

La formación musical en el alumnado es muy importante para ayudar al desarrollo de su personalidad en todas sus vertientes, a pesar de que en nuestro sistema educativo se trate a la asignatura de música con cierto desprestigio. Sin embargo, esta valoración no se corresponde con el ideario clásico que consideraba la enseñanza de la música esencial para la formación del alma humana. Para los griegos la música no solo estaba relacionada con el mundo moral, sino que contribuye a la mejora de la autoestima, la sensibilidad, la capacidad de escucha, la responsabilidad y la comunicación, es decir, al desarrollo integral de las capacidades humanas. A lo que hoy consideraríamos indispensable para el desarrollo emocional (Balseira & Gallego, 2010).

Desde esta perspectiva, Oriola & Gustems (2015) consideran que la educación musical es una gran herramienta para desarrollar y mejorar las competencias emocionales. Pliego (2002) también afirma que, gracias a la proliferación de estudios en los últimos años, se ha descubierto que la educación musical no solo mejora el aprendizaje en otras materias del currículo, sino que promueve la creatividad y desarrolla dichas competencias emocionales. Esto puede facilitar que la educación musical no se quede solamente en un aprendizaje de la música en sí misma, sino que vaya más allá. De esta forma, se puede utilizar para favorecer una formación integral de las personas a través de la música.

El alumno puede aprender a usar la música como recurso para mejorar sus estados emocionales, su sensibilidad, las relaciones interpersonales o la empatía, con lo que aumentará su bienestar individual y social, que es el objetivo fundamental que persigue la educación emocional. Así, un estudiante de música mostrará un elevado desarrollo de su inteligencia emocional, según Gallego & Gallego (2004), cuando sea capaz de:

Armonizar lo emocional y lo cognitivo, de manera que pueda atender, comprender, controlar, expresar y analizar las emociones dentro de sí y en los demás. Todo ello le permitirá que su actuación sobre el entorno, y sus relaciones humanas sean eficaces, útiles y tengan repercusiones positivas en él, los demás y el entorno en el que se desenvuelve. (pp. 85-86)

Además, Torrado (2010) aplica la idea de que aprender música es aprender a redescubrir nuestras emociones con la intención de dotar de complejidad los mapas desde los que interpretamos las emociones que nos produce. Por lo tanto, el fin de enseñar música debe ser promover que los alumnos redescubran sus propias representaciones sobre la emoción y la música. En primer lugar, para amplificar y sofisticar su sentido y, en última estancia, para desarrollar competencias sobre su uso.

Asimismo, también se puede relacionar el factor motivación con la música y las emociones. Se conoce que emoción y motivación son cara y cruz de la misma moneda; emoción proviene del latín *movere* y motivación proviene de *ex movere* (mover hacia fuera). Por tanto, una forma efectiva de motivar es a partir de la emoción. Y, a su vez, una forma efectiva para generar emociones es la música, que como ya se viene comentando, la música tiene un gran poder de suscitar emociones, por lo tanto, también lo tiene para la motivación. Esta vinculación puede ser un factor clave para trabajar la interdisciplinariedad y lograr que los alumnos aprendan educación musical y educación emocional por el propio placer y curiosidad que les produce estar realmente motivados (Bisquerra, 2011).

4.2.3.4. Vinculación de factores emocionales y musicales en el aprendizaje

Como se ha mencionado anteriormente, la competencia de aprender a aprender es sobre la que se debe basar el resto. Por ello, Goleman (1995) y Balsera & Gallego (2010) piensan que el aprendizaje de la música contribuye al desarrollo de:

- La confianza. Creer en uno mismo y en las posibilidades de éxito en el aprendizaje musical.
- La curiosidad. Descubrir nuevos aspectos musicales es positivo y placentero.
- La intencionalidad. Cuando los alumnos realizan una interpretación de calidad se sienten competentes y eficaces.
- El autocontrol. Los alumnos deben controlar la ansiedad ante las situaciones.
- La capacidad de relación, de empatizar con los compañeros y los adultos.
- La capacidad de comunicar. Al intercambiar verbal y musicalmente ideas, sentimientos y conceptos con los otros.
- La cooperación. Armonizar las necesidades propias con las de los demás en actividades musicales grupales.

A su vez, Sloboda (1994) clarifica que el grado de desarrollo de la destreza musical depende de los siguientes factores integrantes de la inteligencia emocional:

- Nivel de práctica elevado. El tiempo que se invierte en la práctica está relacionado con el grado de competencia musical que se adquiera.
- Constante apoyo familiar. Los padres son la principal fuente de motivación de los hijos fuera del entorno escolar. Asimismo, cuando los progenitores felicitan a sus hijos por el esfuerzo realizado se incrementa su autoestima.
- Utilización de una pedagogía flexiva, dinámica y positiva. El docente debe motivar al alumno, desarrollando su amor e interés por la música.
- Posibilidad de experimentar las emociones que nos transmite la música.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

5.1. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

5.1.1. Introducción

Con la propuesta de intervención didáctica se pretende, en primer lugar, que los alumnos adquieran nociones básicas sobre las emociones, para empezar a construir las bases sobre el desarrollo de su inteligencia emocional. En segundo lugar, fomentar que esos conocimientos se hayan adquirido a través de competencias emocionales. En último lugar, que los alumnos hagan uso de esta adquisición en situaciones concretas que se representarán mediante pequeñas actividades, en las que el hilo conductor será la música. De esta manera se trata de que, con una introducción de vocabulario y contenido emocional, los alumnos sean capaces de utilizarlo para desarrollar las habilidades emocionales que Goleman (1995) propone (autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales) a través de la vinculación entre estas y la música.

5.1.2. Contexto y entorno donde se desarrolla la propuesta

5.1.2.1. Centro

La propuesta de intervención se ha llevado a cabo en la Comunidad de Aprendizaje Martín Chico, ubicada en el barrio segoviano de San Lorenzo. Un centro público que imparte Educación Infantil y Educación Primaria, con dos líneas respectivamente. Asimismo, se caracteriza por su gran diversidad, tanto cultural como de ritmos de aprendizaje, en el que prima un nivel socioeconómico medio-bajo.

Como explica Pizarro (2012), en las Comunidades de Aprendizaje se contribuye al desarrollo emocional fusionándolo con el aprendizaje instrumental a través de las actuaciones educativas de éxito en el día a día. Además, las interacciones entre alumnos, docentes, familias y miembros de la comunidad, potencian dicho desarrollo emocional a través de la apertura de diferentes espacios de aprendizaje y participación, como los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas o las comisiones mixtas. Asimismo, las personas “no académicas” que nunca se habían imaginado que podrían participar en actividades

instrumentales para ayudar a los niños a aprender, ahora lo hacen, mejorando su autoestima y participando en la gestión de los conflictos.

Específicamente, en esta Comunidad, se cumplen todas estas premisas y sus objetivos se basan en proporcionar una educación práctica que sirva a los alumnos para extrapolar a su vida cotidiana, promover la solidaridad y el afán de superación y crear un ambiente de libertad, para que los alumnos asuman la responsabilidad que ello conlleva.

Se otorga especial relevancia a la educación emocional, sobre todo a través de la convivencia. Continuamente se están llevando a cabo pequeños proyectos o actividades que fomentan el desarrollo emocional de los alumnos, como la patrulla mediadora o el rincón de los sentimientos. Sin embargo, la educación musical no tiene tanta repercusión en la vida cotidiana de este centro, salvo con algunas propuesta aisladas.

5.1.2.2. Grupo

El grupo con el que se pondrá en práctica la propuesta de intervención será la clase de 1º A de Educación Primaria, formado por 15 alumnos. Sin embargo, esta se llevará a cabo únicamente en la asignatura de Valores Sociales y Cívicos, que al ser una optativa *versus* religión, no la cursan todos los alumnos en su totalidad. En este caso, son 7 alumnos con los que se realizará la puesta en práctica: 5 niños (2 pertenecientes a la residencia juvenil Juan Pablo II, en la que habitan menores en riesgo de desprotección o en situación de desamparo, 2 marroquí y 1 español) y 2 niñas (1 pakistaní y 1 española).

Tres de estos alumnos están diagnosticados como Alumnos con Necesidades de Compensación Educativa (ANCE). El ANCE 1 es de tipología “especiales condiciones sociales, culturales y geográficas” y pertenece a la categoría “minorías”, el ANCE 2 es de tipología “especiales condiciones sociales, culturales y geográficas” y pertenece a la categoría “ambiente desfavorecido” y la ANCE 3 es de tipología “incorporación tardía al sistema educativo español” y pertenece a la categoría “desconocimiento del idioma”. Sin embargo, no se ha precisado ninguna adaptación.

Las edades de estos niños están comprendidas entre 6 y 7 años, por lo que, según Piaget (1976), se encuentran en la etapa preoperacional (2-7 años). Los procesos característicos de esta etapa son: el juego simbólico; la centración; la intuición, ya que el niño es lo que utiliza para establecer clases y relaciones, sin tener conciencia de qué procedimiento emplea; el egocentrismo, el alumno solo entiende el mundo desde su perspectiva; la

yuxtaposición y la irreversibilidad. Asimismo, tienen otras características más específicas según Cid, de Matías, Hernández, Garín & Gómez (2014), que se pueden encontrar en el Anexo 1.

Es importante tener en cuenta todos estos factores a la hora de diseñar la propuesta. Aunque el desarrollo emocional es vital para todos los alumnos, pienso que, más si cabe, para los alumnos que se encuentran en la residencia juvenil Juan Pablo II debido a su difícil situación familiar. Por ello, la escuela se debe convertir en una fábrica de herramientas emocionales para que ellos, autónomamente, con estas herramientas facilitadas, sepan resolver sus propios conflictos emocionales. Asimismo, también se pretende que saquen el máximo partido a la vinculación emociones-música para que puedan aprovechar todos los beneficios que esta relación otorga.

5.1.3. Diseño de la propuesta de intervención educativa en el aula

La propuesta de intervención se estructura en dos grandes partes. En la primera se tratará únicamente la educación emocional, y en la segunda, la vinculación entre educación musical y educación emocional. De este modo se pretende que, en primera estancia, los alumnos reciban nociones emocionales básicas para poder desarrollarlas completamente y con más profundidad en la segunda parte de la propuesta, mediante su vinculación con la música.

Las actividades propuestas en el primer bloque, para trabajar la educación emocional, se vertebrarán en torno al libro *El emiconómetro del Inspector Drilo* (Isern, 2016), en la ciudad de *Forestville*, cuyo protagonista principal es el *Inspector Drilo*. He decidido escogerlo debido a la perspectiva tan novedosa y creativa que otorga al mundo de las emociones. Considero que será un gran aliciente motivador, desde un enfoque didáctico, para los alumnos. Además, puede despertar su curiosidad por el mundo de las emociones debido a su gran potencial interactivo.

La segunda parte del diseño pretende vincular todos los aprendizajes adquiridos en la primera con la educación musical. Esta propuesta se desarrolla en torno a las 5 habilidades emocionales que Goleman (1995) propone: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales. Se desarrollará nuevamente en *Forestville*, y, en este caso, *Golemancín* será el protagonista que guíe a los alumnos en esta nueva aventura.

La metodología sobre la que se rige la propuesta es una adaptación a la expuesta en la ORDEN EDU/519/2014, en las asignaturas de Música y Valores Sociales y Cívicos. Asimismo, el eje vertebrador es el aprendizaje dialógico y también se recurre al cooperativo en algunas actividades puntuales (ver Anexo 2).

5.1.4. Objetivos

Los objetivos que se persiguen a la hora de realizar la propuesta de intervención son:

- Adquirir conciencia y vocabulario emocional.
- Ayudar a los alumnos a saber qué sienten, por qué y cómo deben actuar cuando les invade cada una de las emociones para que lo extrapolen a las situaciones que les puedan ocurrir en su vida cotidiana.
- Utilizar la música como elemento principal y motivador a la hora de ayudar a desarrollar sus habilidades emocionales.
- Aprovechar los beneficios y relaciones que tienen la educación emocional y musical a la hora de promover en los alumnos un desarrollo integral.
- Fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la curiosidad de los niños.
- Promover el bienestar físico, psíquico y espiritual de los alumnos a través del correcto desarrollo de su inteligencia emocional y del uso de la música.

5.1.5. Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Para exponer los contenidos de aprendizaje, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje se ha establecido una relación entre estos, establecidos en la ORDEN EDU/519/2014, siempre que haya sido posible su vinculación. Primeramente se analizarán los de la asignatura de Música y, a continuación, los de la materia de Valores Cívicos y Sociales.

Tabla 1.

Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables utilizados en la propuesta de la asignatura de Música.

MÚSICA		
CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
Escucha activa de obras breves, instrumentales y vocales, seleccionadas por representar distintos estilos y culturas.	1. Utilizar la escucha activa de diferentes paisajes sonoros para indagar en las cualidades del sonido.	1.1. Identifica y representa utilizando el lenguaje corporal las cualidades de los sonidos del entorno natural y social.
Interés por el descubrimiento de obras musicales de distintas características.		2.2. Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características.
Conocimiento y práctica de actitudes de respeto en audiciones en el aula.	3. Conocer y respetar las normas de escucha de audiciones en el aula.	3.1. Es capaz de comportarse de acuerdo a las normas en la escucha de audiciones en el aula.
Esquemas rítmicos y melódicos básicos.		
El sentido musical a través del control corporal. La percusión corporal. Posibilidades sonoras del propio cuerpo. Introducción al cuidado de la postura corporal.	1. Adquirir capacidades básicas de coordinación y movimiento a través de la práctica de la expresión corporal, disfrutando de su interpretación.	1.1 Identifica el cuerpo como instrumento de expresión y adquiere capacidades básicas de coordinación y movimiento.
Práctica de técnicas básicas de movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, canciones y piezas musicales.	1. Adquirir capacidades básicas de coordinación y movimiento a través de la práctica de la expresión corporal, disfrutando de su interpretación.	1.1 Identifica el cuerpo como instrumento de expresión y adquiere capacidades básicas de coordinación y movimiento.

Fuente: adaptación de ORDEN EDU/519/2014

Tabla 2.

Contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables utilizados en la propuesta de la asignatura de Valores Cívicos y Sociales.

CONTENIDOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
La motivación y la superación personal. Análisis y resolución de problemas de manera lógica y creativa.	2. Adquirir capacidades para tomar decisiones de forma independiente, manejando las dificultades para superar frustraciones y sentimientos negativos ante los problemas, para los que buscará soluciones razonadas.	1.2. Desarrolla actitudes de respeto y solidaridad hacia los demás en situaciones formales e informales de interacción social. 2.3. Sabe hacer frente a la incertidumbre, el miedo o el fracaso.
La imagen de uno mismo. La autoestima. Valoración y aceptación de sus cualidades y limitaciones.	3. Crear una imagen positiva de sí mismo tomando decisiones meditadas y responsables, basadas en un buen autoconcepto, aceptando sus características personales y las de los demás.	4.1. Reflexiona, sintetiza y estructura sus pensamientos.
Expresión de ideas, pensamientos o sentimientos	4. Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva y expresándolas sin temores.	4.3 Realiza un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones. 4.4. Expresa sus sentimientos, necesidades y derechos a la vez que respeta los de los demás en las actividades cooperativas.
Respeto a las opiniones de los demás. El respeto hacia la persona que habla. La escucha atenta.	1 .Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando el lenguaje verbal y no verbal, escuchando y respetando las exposiciones o ideas de los demás.	1.4. Exponer respetuosamente los argumentos. 2.2. Realiza una defensa tranquila y respetuosa de su posición personal. 2.4. Se autoafirma con respeto. 3.1. Interacciona con empatía.
La asertividad. El lenguaje positivo. El tono y el volumen en el habla. El discurso.	2. Emplear la asertividad expresándose libre y abiertamente.	1.1. Expresa con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones. 1.2. Emplea apropiadamente los elementos de la comunicación verbal y no verbal, en consonancia con los sentimientos. 2.3. Utiliza el lenguaje positivo.
Los grupos sociales. El grupo clase. La familia. El grupo de amigos	3. Establecer relaciones interpersonales positivas empleando habilidades sociales, desarrollando y fortaleciendo los sentimientos implícitos en grupo.	3.2. Utiliza diferentes habilidades sociales. 3.3. Sabe contribuir a la cohesión de los grupos sociales a los que pertenece. 3.1. Interacciona con empatía.

Fuente: adaptación de ORDEN EDU/519/2014

5.2. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

5.2.1. Cuadro-resumen de las actividades

La primera parte se estructurará en 8 sesiones, que se guiarán a través del aprendizaje dialógico y el desarrollo de la curiosidad, creatividad y pensamiento crítico de los alumnos.

PARTE 1. LOS EMIS Y EL EMOCIONÓMETRO DEL INSPECTOR DRILO	
Sesión 1. Presentación de las emociones, los <i>emis</i> y el <i>Inspector Drilo</i> .	Una sesión introductoria, en la que se presentará a los alumnos el libro mediante el cual se va a trabajar durante toda esta primera parte (<i>El emiconómetro del Inspector Drilo</i>). Asimismo, se realizara la actividad “el árbol de las emociones”, en la que los alumnos deberán llenar las ramas del árbol vacío con emociones de diferentes colores, para afianzar los contenidos introductorios e incidir en el desarrollo de su autoconciencia emocional.
Sesiones 2, 3, 4, 5 y 6. Los <i>emis</i> , los casos y las recetas	<p>Se procede al agrupamiento de las sesiones 2-6 debido a que la estructura de desarrollo que van a seguir va a ser la misma. En cada una de estas 5 sesiones se estudian 2 <i>emis</i>, cada uno de ellos representa a una emoción diferente. En primer lugar se define la emoción, luego se explican las tres intensidades en las que puede aparecer, concordando con las expuestas en el <i>emiconómetro</i>. A continuación, se relata un caso ocurrido en <i>Forestville</i> en el que el <i>Inspector Drilo</i> tendrá que descubrir qué emoción ha sido la causante del mismo y poder resolverlo. Cuando se finaliza esta parte los alumnos colorean el <i>emi</i> correspondiente. Para acabar se dan recetas para ser capaces de autorregular esa emoción.</p> <p>A continuación se expone la temporalización de los <i>emis</i> que se verán en cada una de las sesiones:</p>

	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	
	 <p>Yupi Alegria</p>	 <p>Ceñuda Enfado</p>	 <p>Pelusa Celos</p>	 <p>Pua Asco</p>	 <p>Ojiplática Sorpresa</p>	
	 <p>Mister Sad Tristeza</p>	 <p>Topami Envidia</p>	 <p>Mimo Amor</p>	 <p>Sonroja Vergüenza</p>	 <p>Asustín Miedo</p>	
<p>Sesión 7.</p> <p>¡Construimos nuestro <i>emocionómetro</i>! y ¡ayudamos al <i>Inspector Drilo</i> a descifrar las emociones!</p>	<p>En primer lugar, cada alumno construirá su propio <i>emocionómetro</i>, para ser capaz de saber qué emoción siente en cada momento y en cuál de las tres intensidades que este marca.</p> <p>En segundo lugar, se realizará un cuestionario de evaluación sobre esta primera parte. En él los alumnos deberán lograr, con la ayuda de su <i>emocionómetro</i>, descifrar qué emoción sentirían en cada una de las situaciones que el <i>Inspector Drilo</i> les propone.</p>					
<p>Sesión 8. ¡Nos introducimos en <i>Forestville</i> para ayudar a sus habitantes!</p>	<p>Se proporciona a los alumnos 11 tarjetas, 10 pertenecen a cada uno de los <i>emis</i> y la otra al <i>Inspector Drilo</i>. Se reparten todas y al estudiante que le haya tocado el <i>Inspector Drilo</i> tendrá que adivinar qué emoción tiene escondida cada uno de sus compañeros. Para ello, estos pueden utilizar la mímica, contar alguna historia o situación, etc. en la que hagan referencia indirectamente a esa emoción.</p>					

En la parte dos se pretende que los alumnos desarrollen las 5 habilidades emocionales mediante el vínculo entre estas y la educación musical. Esta parte se regirá por las constantes interacciones, la escucha activa, el aprendizaje dialógico y el desarrollo de la motivación y curiosidad por descubrir nuevos enfoques que se puede otorgar a la educación musical.

PARTE 2. EMOCIÓNATE CON <i>GOLEMANCÍN</i>, EL MÚSICO MÁS FAMOSO DE <i>FORESTVILLE</i>.	
Sesión 9. <i>Golemancín</i> y su divertido ritmín	<p>Para comenzar la segunda parte, de manera introductoria, se leerá a los alumnos el cuento “El <i>Inspector Drilo</i> y <i>Golemancín</i>: el vínculo perfecto”.</p> <p>A continuación se realizan dos actividades para desarrollar la autoconciencia emocional mediante su vínculo con la educación musical.</p> <p>La primera consiste en realizar una escucha activa de 6 piezas musicales (Anexo 8) y en cada una de ellas los alumnos deberán escoger qué <i>emi(s)</i>/emoción(es) les ha hecho sentir esta.</p> <p>En la segunda actividad, cada uno de los alumnos deberá utilizar su <i>emocionómetro</i> para saber qué emoción siente y representársela al resto de compañeros mediante percusión corporal, para que ellos lo adivinen.</p>
Sesión 10. Cambio de emociones	<p>En esta sesión se pretende que los alumnos desarrollen la autorregulación emocional a través de su relación con la educación musical. <i>Golemancín</i> tiene una pregunta que hacer a los estudiantes: ¿cuándo os sentís tristes o enfadados, ¿qué canción, artista o género musical os hace sentir feliz u os calma? Todos los alumnos deberán pensar en la respuesta y se pondrá en común.</p> <p>Para finalizar esta parte se realiza una actividad en la que, primeramente, <i>Golemancín</i> les sugiere que piensen en la emoción que están sintiendo y la apunten en la primera columna de la tabla. A continuación escucharán una obra musical, y tendrán que escribir cuál es la emoción que sienten después de oírla.</p>

<p>Sesión 11. El mágico poder de la música</p>	<p>En esta sesión se vinculará el desarrollo de la empatía y la automotivación a través de dos historias de superación en las que la música ha servido como motor de motivación mediante la visualización de los dos vídeos expuestos a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia de Adrián: http://www.antena3.com/noticias/cultura/adrian-martin-nino-hidrocefalia-que-logrado-sueno-nominacion-grammy_2016092357e50def0cf2c80b27bb9c58.html • Lip Dub del grupo Motxila 21: https://www.youtube.com/watch?v=1y6WseczA2w <p>Se realizará un pequeño debate al finalizar cada vídeo, en el que <i>Golemancín</i> animará a todos y cada uno de los alumnos a expresar su opinión sobre el material audiovisual expuesto.</p>
<p>Sesión 12. ¡<i>Golemancín</i> se divierte!</p>	<p>En esta sesión se pretende que los alumnos desarrollen sus habilidades sociales mediante su vínculo con la educación musical.</p> <p>En primer lugar, <i>Golemancín</i> les sugiere dos canciones, que se obtienen de una lluvia de ideas previa de los alumnos, realizada en la sesión 10. Poniéndose de acuerdo entre todos, deberán escoger una de ellas. El siguiente paso es que cada uno se asigne el rol de cantar, bailar u organizar al grupo. La docente les facilitará tres pasos básicos de danza, que deberán utilizar durante el transcurso de la canción. Tendrán dos intentos de ensayo y, finalmente, realizarán la actuación definitiva.</p>

5.2.2. Desarrollo de las actividades

En este apartado se expondrán los hechos más reseñables del desarrollo de cada una de las sesiones, que faciliten la justificación del análisis posterior de los resultados obtenidos. Asimismo, se seguirá la estructura expuesta en el apartado anterior, incluyendo todo el material utilizado en sus pertinentes anexos y acompañada de muchos más detalles que conllevan su puesta en práctica. Todo ello fue recogido a modo de diario en el cuaderno del profesor.

5.2.2.1. Parte 1. Los emis y el emiconómetro del Inspector Drilo

a) Sesión 1. Presentación de las emociones, los emis y el Inspector Drilo

Para comenzar esta propuesta se realizó un breve cuestionario individual (Anexo 3), cuyos resultados obtenidos se analizarán en su punto correspondiente. Este servirá para cuantificar qué aprendizajes emocionales previos a la realización de la propuesta tienen los alumnos.

Cuando los alumnos terminaron el cuestionario, llegó la hora de introducir el libro con el que se iba a trabajar intensivamente posteriormente (*El emiconómetro del Inspector Drilo*). Para ello, como únicamente había un ejemplar para toda la clase, la disposición de esta fue como gran grupo en torno al libro, para que todos tuvieran alcance visual al mismo.

Se les mostró las primeras páginas introductorias, con tono entusiasta. Se realizó de manera conjunta y oral el citado cuestionario inicial, para tantear qué sabían acerca de las emociones y para que se enriquecieran de las opiniones de sus propios compañeros. En este pequeño debate se sacó en claro que los alumnos no conocían la definición de emoción, ni su aplicación práctica. De este modo, tampoco sabían diferenciar los diferentes tipos de emociones. A continuación se leyó la teoría sobre las emociones que aparece en el libro, para afianzar el concepto y que los alumnos conocieran realmente lo que es una emoción y que existen diferentes tipos de ellas. Enseguida se buscaron ejemplos prácticos relacionados con su vida cotidiana para que comprendieran el concepto y ellos los definieron como “diferentes formas de las que nos podemos sentir”.

El siguiente paso fue presentar al *Inspector Drilo*, como protagonista del libro, que iría resolviendo todos los casos que sucedieran en *Forestville*, ciudad en la que acontecerían todas las historias en las que este tendría que intervenir. Después se hizo lo propio con los *emis*. Se explicó que estos representan a cada una de las emociones, y se les fue presentando con su correspondiente emoción. Además, se dio mucha importancia al color que tiene cada uno de ellos para la realización de la siguiente actividad.

Ante estas presentaciones de los personajes con los que trabajaríamos posteriormente, los alumnos se mostraron muy receptivos y con una gran curiosidad por saber qué se escondía detrás de cada uno de ellos.

Para finalizar esta sesión, se llevó a cabo la actividad de “el árbol de las emociones”, cuya metodología fue cooperativa. En ella, se proporcionó un árbol en blanco, únicamente con tronco y ramas, y los alumnos, de manera grupal, tuvieron que dibujar sus hojas. Esto conllevó un poco de caos en un principio pero, una vez cogieron la dinámica, todos tuvieron una gran organización y participaron en su realización, cooperando con el resto de compañeros. La única norma era que deberían utilizar los colores pertenecientes a cada uno de los *emis*, que representan a cada una de las diez emociones sobre las que se trabajaría posteriormente. Por ello era tan importante el nivel cromático de cada uno de ellos.

Además, cuando finalizaron de dibujar y colorear, escribieron cada una de las emociones que representaron con el color perteneciente a cada uno de los *emis*. Cuando finalizaron esta tarea, escribieron sus propios nombres para que adquirieran la conciencia de que cada integrante del grupo es imprescindible.

Resultó un ejercicio muy útil para afianzar su autoconciencia emocional, para que interrelacionaran los contenidos tratados a lo largo de la clase y adquirieran aprendizajes emocionales a través de la metáfora que representaba este árbol.

b) Sesiones 2, 3, 4, 5 y 6. Los *emis*, los casos y las recetas

Se ha decidido exponer el desarrollo de estas sesiones de manera conjunta, debido a que resulta más sencillo para el posterior análisis de los resultados ir sacando conclusiones acerca de las 10 emociones trabajadas.

Respecto a la estructura de las sesiones, cada uno de los *emis* empezaba presentando a su emoción y aplicándola a situaciones cotidianas, lo que motivaba a los alumnos a descubrir qué significado real poseía. Asimismo, esa parte introductoria siempre servía para que los alumnos expusieran otras situaciones en las que ellos habían sentido la emoción trabajada, lo que les hacía partícipes activos de su proceso de aprendizaje mediante el modelo de aprendizaje dialógico. A continuación, se aprendía a medir las intensidades en las que se puede sentir dicha emoción mediante la exposición de acciones divertidas y cercanas a su entorno cotidiano, lo que les ayudaba a comprender esta escala fácilmente. Para seguir, se leía el caso que el *Inspector Drilo* debería resolver en *Forestville*. Con todas las pistas que el *Inspector Drilo* lograba recolectar, los alumnos eran capaces de justificar qué emoción era la causante de haber provocado cada uno de los casos. Para romper con la dinámica dialógica de la clase, se repartía a cada alumno el *emi* que se estaba trabajando y ellos tenían que

colorearlo con las técnicas pictóricas que eligieran. La única premisa establecida era que el cuerpo lo deberían pintar del color correspondiente al *emi*, el resto era a su libre elección para dar rienda suelta a su creatividad. Así fue: utilizaron pinturas, rotuladores de los más variados colores, hicieron formas geométricas, tanto dentro como fuera de los *emis*, e incluso rodearon a sus *emis* de una lluvia de puntos. Como remate final deben de escribir qué emoción corresponde con el *emi* al que “han dado vida”. De esta forma, se incitó a la creación de sus propias obras de arte.

Para finalizar con cada una de las emociones, el libro les otorgaba recetas para saber autorregularlas. En esta parte los alumnos también participaban opinando sobre si las emociones eran positivas y negativas y qué recetas son las que ellos utilizarían cuando sientan dicha emoción. Asimismo, para concluir, el *Inspector Drilo* les proponía un juego en el que debían averiguar en qué viñeta sentirían la emoción que se estaba trabajando.

El libro ha motivado enormemente a los alumnos para adentrarse en el mundo emocional, ya que siempre estaban deseando pasar a la siguiente página y descubrir cuáles eran los *emis* que quedaban por conocer. Además, se han mostrado activos y participativos durante todas estas sesiones, lo que refuerza la consigna de la motivación que han adquirido en ellas. Por todo ello, con estas sesiones se pretendía romper con el estático modelo tradicional y que ellos fueran los que marcaran el ritmo de la clase, comentando o interviniendo en su desarrollo. Además, se trataba de que los aprendizajes surgieran de su propia curiosidad y no de la imposición.

Es cierto que las emociones que han necesitado menos ornamentos explicativos han sido la alegría, la tristeza y el amor. En la primera se hizo una guerra de cosquillas para que experimentaran la alegría en primera persona y en la tercera, haciendo mención al *emi* que la representa (mimo); todos los miembros de la clase nos dimos un abrazo de equipo, así como un beso a nuestro compañero de la derecha, para sentir en primera persona el amor. Asimismo, con esta emoción también se realizó un ejercicio improvisado para reforzar su amor propio. Este consistía en que se elegía a un alumno y cada uno de sus compañeros exponía en voz alta una cualidad positiva que le gustara del estudiante seleccionado. Fue una actividad muy beneficiosa para su autoestima y que les encantó hacer, debido a que dijeron que “les gustaba mucho escuchar lo bueno que sus compañeros opinaban sobre ellos”.

Por otro lado, las emociones que han requerido más tiempo debido a su mayor complejidad han sido la vergüenza, la envidia y los celos. En ellas he tenido que intervenir a la hora de exponer ejemplos prácticos y proporcionarles una ayuda extra. Sin embargo, finalmente, han sido capaces ellos mismos de encontrar situaciones en las que sintieran dichas emociones.

c) Sesión 7. ¡Construimos nuestro *emocionómetro*! y ¡ayudamos al *Inspector Drilo* a descifrar sus emociones!

En primer lugar, cada uno de los alumnos construyó su propio *emocionómetro*. Para ello se les facilitaron las instrucciones y el material propicio para su realización (Anexo 4). Cuando todos tenían su *emocionómetro* montado, se decidió utilizarlo. En él, cada alumno tenía que situarse en una de las 10 diez emociones, poner una de las tres intensidades y explicar a sus compañeros por qué se sentían así. Todos pasaron con éxito esta prueba y cada uno fue capaz de dar argumentos convincentes sobre por qué sentía esa emoción.

Uno de los alumnos expuso que sentía amor en intensidad tres porque yo les estaba impartiendo clase y que me quería mucho, otro experimentaba alegría porque estaba contento de haber hecho su *emocionómetro* y estar con sus compañeros.

Cuando finalizaron su *emocionómetro*, se les proporcionó, de manera individual, un test con situaciones a las que ellos tenían que otorgar una de las diez emociones que se han trabajado y una de las tres intensidades estudiadas (Anexo 5). Esta herramienta de evaluación servirá para examinarla exhaustivamente a la hora de analizar los resultados.

d) Sesión 8. ¡Nos introducimos en *Forestville* para ayudar a sus habitantes!

Para concluir esta primera parte de la propuesta, se llevó a cabo una actividad en la que el juego y la diversión establecieron un vínculo directo con el aprendizaje.

Antes de comenzar dicho ejercicio, los alumnos volvieron a utilizar su *emocionómetro*, expresando qué emoción sentían, en qué intensidad y por qué. No quedó ninguna duda de que sabían manejarlo perfectamente.

Ahora sí, llegó el momento de explicar la actividad. Se repartieron cada una de las tarjetas (Anexo 6) a los alumnos. Estas están compuestas por los *emis* y el *Inspector Drilo*. A quien le tocara el *Inspector Drilo* debía decirlo, ya que era el encargado de averiguar la

emoción que representaría el resto: pero no cualquier emoción, sino la que corresponda con el *emi* de su tarjeta. Dicha emoción se podía representar mediante mímica, percusión corporal, historias o situaciones que incitaran a pensar en ella. Fue muy divertido y cada uno de los alumnos eligió hacerlo de una manera diferente. Sin embargo, la dinámica del juego en la que solo era el *Inspector Drilo* el que adivinaba la emoción, empezó a aburrir a los alumnos que no tenían ninguna función, salvo cuando les tocaba su turno. Por ello, se decidió retirar la tarjeta del *Inspector Drilo* y que todos juntos tuvieran este papel, otorgando cada uno de ellos alguna pista que les llevara a adivinar cuál era la emoción escondida.

5.2.2.2. Parte 2. Emociónate con Golemancín, el músico más famoso de Forestville

a) Sesión 9. Golemancín y su divertido ritmín

En primer lugar, para introducir a los alumnos la segunda parte de la propuesta, en la que la música cobra un papel relevante, se leyó un cuento de creación propia (Anexo 7) en el que el *Inspector Drilo* representaba a las emociones y *Golemancín* a la música. De esta manera, su unión traería numerosos beneficios a los habitantes de *Forestville*.

Golemancín quedó presentado como el músico más famoso que habitaba en *Forestville*. Además, necesitaba la ayuda de los niños para ir desarrollando una serie de habilidades emocionales con el apoyo fundamental de la música.

Los alumnos reaccionaron de manera muy positiva después de la lectura del cuento. Se interesaron por *Golemancín* y los nuevos retos que ellos le tendrían que ayudar a resolver.

A continuación, se preguntó a los alumnos si ellos pensaban que la música podría hacerlos sentir alguna de las emociones que habíamos visto, y todos respondieron que “sí, que dependiendo de las canciones nos podía hacer sentir unas emociones u otras”.

Se comenzó a realizar la primera actividad planteada para el desarrollo de su autoconciencia emocional. En ella, los alumnos tuvieron que ayudar a *Golemancín* a saber qué se siente cuando se escucha música. Para ello percibieron auditivamente seis fragmentos de obras musicales y asociaron una o varias de las diez emociones, vistas previamente en la parte uno de esta propuesta, con la pieza que estaba sonando (Anexo 8). Lo más destacable de este ejercicio es la subjetividad que conlleva y la oposición de emociones que se pueden sentir dependiendo de quién escuche la misma obra.

En la segunda actividad, *Golemancín* encargó a los estudiantes pensar qué emoción estaban sintiendo en ese momento con mayor intensidad, y escenificarla para el resto de alumnos mediante percusión corporal. El resto de la clase tendría que descifrar cuál es. Todos lograron adivinarlo: algunos también utilizaron onomatopeyas, otro se sentía enfadado y empezó a golpear muy fuerte en el suelo con sus pies e incluso otros utilizaron las expresiones no verbales.

b) Sesión 10. Cambio de emociones

En esta sesión se pretende el desarrollo de la autorregulación emocional a través de dos actividades diferentes.

En la primera, *Golemancín* tenía una pregunta que hacer a los estudiantes: cuando os sentís tristes o enfadados, ¿qué canción, artista o género musical os hace sentir feliz u os calma? Todos los alumnos pensaron en la respuesta y se puso en común. Un par de alumnos respondieron que ellos “cuando están enfadados o tristes prefieren quedarse solos hasta que se les pase”, otros respondieron algunos artistas concretos como Rulo y la Contrabanda y otros que la canción de “Despacito de Luis Fonsi, que esa siempre les alegra y les encanta”

Para finalizar esta parte, *Golemancín* les sugirió que pensarán en la emoción que estuvieran sintiendo y la apuntaran en la primera columna de la tabla (Anexo 9). A continuación, escucharon una obra musical y escribieron cuál es la emoción que sentían después de oírla. Al compararse las dos columnas para ver si la música es capaz de hacernos cambiar de estado emocional, se consigue afirmar que sí. La emoción que sienten antes de escuchar la pieza musical es diferente a la que experimentan después. Por ello, se explicó de manera sencilla la gran importancia que tiene la música para hacernos cambiar de emoción y, sobre todo, a la hora de lograr disminuir las consideradas negativas para que se conviertan en positivas, dependiendo de la pieza musical que se escuche.

c) Sesión 11. El mágico poder de la música

En esta sesión se vincularán el desarrollo de la empatía y la automotivación a través de dos historias de superación en las que la música ha servido como motor de automotivación. La primera historia que se visualizó fue la de Adrián, un niño con hidrocefalia y malformaciones en los brazos que ha estado nominado a un Grammy.

(http://www.antena3.com/noticias/cultura/adrian-martin-nino-hidrocefalia-que-logrado-sueno-nominacion-grammy_2016092357e50def0cf2c80b27bb9c58.html). Al finalizar el vídeo todos los alumnos aportaron su opinión, con preguntas guiadas, para conseguir sacar el tema de la empatía y la automotivación. Todos los estudiantes estaban de acuerdo en que siempre hay que esforzarse por conseguir lo que uno quiere; les llamó mucho la atención la sonrisa de Adrián y que cantaba muy bien. Al principio le veían diferente a ellos, pero luego se dieron cuenta de que todos somos distintos y cada uno tenemos algo especial, pero que es muy importante tratar bien a todo el mundo. También les gustó mucho que Adrián sonriera tanto gracias a la música.

La segunda historia fue la de Motxila 21, un grupo navarro de rock en el que sus integrantes pretenden normalizar en la sociedad el síndrome que poseen, síndrome de Down, a través de su pasión por la música (<https://www.youtube.com/watch?v=1y6WseczA2w>). El vídeo escogido es una de sus canciones que se titula “no somos distintos”. Durante el transcurso del vídeo todos se mantuvieron muy atentos y escuchando con gran interés la letra de la canción. Cuando finalizó todos aplaudieron y dijeron que les hubiera encantado participar en el Lip Dub, porque parecía que se lo estaban pasando muy bien. Enseguida se dieron cuenta de que a esas personas les pasaba algo y se explicó que tenían síndrome de Down, pero que eso no les impedía hacer nada; que si tenemos ganas por hacer lo que realmente nos apasiona, nada ni nadie nos van a frenar. Entonces uno de los alumnos dijo que si él podría ser lo que quisiera, y la respuesta fue “sí, si se pone esfuerzo todo se consigue”. Además, se comentó la importancia del respeto hacia todas las personas, da igual cómo sean: la diversidad siempre enriquece, siempre nos hace aprender muchas cosas de las otras personas. Para finalizar dice un alumno “es verdad, es mejor que cada uno tengamos algo especial, porque si todos fuéramos iguales sería un aburrimiento”.

d) Sesión 12. ¡Golemancín se divierte!

Para finalizar se llevó a cabo una actividad en la que se pretendía el desarrollo de sus habilidades sociales. Se considera que estas se llevan trabajando de manera innata a lo largo de esta propuesta, pero se realizó un ejercicio específico para ayudar a su desarrollo mediante sus habilidades musicales.

En primer lugar, *Golemancín* les sugirió dos canciones (*Despacito* de Luis Fonsi y *Súbeme la radio* de Enrique Iglesias), que se obtuvieron de una lluvia de ideas previa de los

alumnos, realizada en la sesión 10. Poniéndose de acuerdo entre todos, escogieron *Despacito* de Luis Fonsi. El siguiente paso fue que cada uno se asignó el rol de cantar, bailar u organizar al grupo. En este paso tuve que interceder para marcar los roles debido a que no se ponían de acuerdo. Les facilité tres pasos básicos de danza que utilizaron durante el transcurso de la canción. Solo se realizó la coreografía hasta la finalización del primer estribillo. Esto conllevaba que existían 4 partes: 1. Introducción 2. Estrofa única 3. Estrofa repetitiva y 4. Estribillo. Tuvieron dos intentos de ensayo con mi ayuda y, finalmente, realizaron la actuación definitiva, que les quedó bastante bien comparado con el primer ensayo: se observó la progresión de mejora. Para medir la vinculación de habilidades musicales y sociales de cada uno de los alumnos, se toma de referencia la tabla establecida por Balsera & Gallego (2010), basándose en Goleman (1995) expuesta en la fundamentación teórica y antecedentes (Anexo 10).

5.3. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.3.1. Introducción

A la hora de evaluar y analizar los resultados obtenidos en la propuesta de intervención didáctica, para facilitar el análisis de los mismos, se ha realizado una clasificación de herramientas en dos grandes bloques:

- 1) Evaluación de los aprendizajes del alumnado:
 - Evaluación previa e inicial de aprendizajes emocionales *versus* otra similar realizada al finalizar la propuesta.
 - Evaluación de las habilidades emocionales adquiridas.
 - Evaluación cuantitativa de los estándares de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación trabajados en la propuesta.
- 2) Evaluación de la propuesta de intervención:
 - Evaluación cuantitativa de la propuesta de intervención mediante el grado de cumplimiento de los objetivos planteados inicialmente, junto con el acompañamiento de información cualitativa recogida en cada una de las sesiones mediante un cuaderno de campo.

5.3.2. Exposición de los resultados de la propuesta y alcance de los mismos

5.3.2.1. Evaluación de los aprendizajes del alumnado

5.3.2.1.1. Evaluación inicial y evaluación final

Para llevar a cabo estas evaluaciones se ha utilizado, como instrumento, un cuestionario de elaboración propia, basándome en los aprendizajes que se pretendía inculcar a través de la realización de la primera parte de esta propuesta. Esto se resume en la mediación de los aprendizajes ligados a la autoconciencia emocional.

En el cuestionario inicial (Anexo 3) las conclusiones generales, extraídas del análisis de cada uno de los cuestionarios, son: todos habían escuchado hablar acerca de las emociones, pero ninguno sabía definirlas, así como tampoco eran capaces de nombrar ninguna de ellas, salvo la tristeza y la felicidad. Para finalizar, todos contestaron que se sentían contentos, excepto un alumno que dejó el último ítem sin responder. Pero no aportaban argumentos convincentes, una de las respuestas fue “estoy contento porque estoy feliz”.

En el cuestionario final (Anexo 11), las conclusiones generales, extraídas del análisis de cada uno de los cuestionarios, son: todos habían escuchado hablar sobre las emociones y, además, sabían definir, a su manera, lo que eran. Una de las definiciones fue “una emoción es lo que sentimos cuando nos pasan cosas”. Asimismo, supieron catalogar las 10 emociones estudiadas durante la primera parte de la propuesta, aunque 3 alumnos se olvidaron de la envidia, los celos y la vergüenza. Para concluir, los alumnos supieron expresar qué emoción sentían, en qué intensidad y justificando el sentir de dicha emoción.

Al comparar las respuestas aportadas en cada uno de los cuestionarios se puede observar cómo los alumnos, antes de empezar la propuesta, desconocían el mundo de las emociones casi por completo. Sin embargo, al acabar la primera parte de esta, los estudiantes han adquirido vocabulario y aprendizajes emocionales gracias a los que han ido desarrollado su autoconciencia emocional.

5.3.2.1.2. Evaluación de habilidades emocionales adquiridas

Para evaluar las diferentes habilidades emocionales adquiridas se utilizarán los instrumentos de evaluación elaborados en algunas de las sesiones que se exponen a continuación:

1) Parte 1. Cuestionario ¡ayudamos al *Inspector Drilo* a descifrar sus emociones!

Para evaluar la parte 1 de la propuesta, en la que se pretendía desarrollar la autoconciencia emocional como habilidad maestra sobre la que se construyen el resto, se ha utilizado un cuestionario (Anexo 5), en el que los alumnos han asociado las emociones trabajadas y su intensidad con una serie de situaciones cotidianas que el *Inspector Drilo* les proponía. Se ha procedido a realizar un análisis únicamente de las emociones (Anexo 12) y no de su intensidad, debido a la dificultad que este conllevaría y la poca relevancia de las conclusiones que estimo aportaría. Asimismo, en los datos aportados únicamente existen 6 sujetos que realizaron este cuestionario debido a que el alumno restante perdió el mismo.

Las respuestas son de género abierto y subjetivo, así como personalizadas. Como se puede observar, de las 18 situaciones expuestas únicamente en 3 los alumnos han coincidido a la hora de escoger una emoción. Esto hace cuestionar la gran dificultad de medir los aprendizajes emocionales. Sin embargo, se puede afirmar cómo los alumnos han sabido seleccionar la emoción que ellos sentirían, sin recurrir repetitivamente a la misma, a lo largo del cuestionario y aportando una justificación. Por todo ello, se considera que los alumnos han ampliado, practicado y aprendido a desarrollar su autoconciencia emocional, que era el objetivo principal de la primera parte de la propuesta.

2) Parte 2. Desarrollo de las habilidades emocionales a través de la música

a) *Autoconciencia*

Para medir el grado de autoconciencia adquirida a través de su vinculación con la música se procede a analizar los resultados del cuestionario (Anexo 13), en el que los alumnos han sabido expresar qué emoción(es) les hacía sentir cada una de las 6 piezas escuchadas.

En primer lugar, esto nos lleva a afirmar que la música suscita emociones: si no los alumnos no hubieran rodeado ninguna de ellas. En todas las obras cada uno de ellos ha

rodeado un mínimo de una, lo que justifica la afirmación expuesta. Las emociones más repetidas han sido miedo y alegría, al contrario que vergüenza y sorpresa, que han sido las menos utilizadas. Otro dato relevante es la variedad de emociones que puede desencadenar una sola obra, dependiendo del sujeto que la escuche. Se puede observar cómo la misma pieza, en este caso la *Primavera* de las Cuatro estaciones de Vivaldi, hace que los alumnos sientan la mayor variedad de emociones: alegría, tristeza, enfado, envidia, celos, asco y sorpresa. Sin embargo, la pieza 2. BSO de *Titanic* y la 4. BSO de *Saw*, únicamente les suscita 4 emociones. Todo ello nos hace constatar el desarrollo de su autoconciencia emocional, en este caso, a través de la escucha activa de 6 piezas, ya que han sabido expresar lo que sentían por cada una de ellas.

Además, el desarrollo de su autoconciencia emocional a través de la educación musical se constata a través de la exitosa realización de la actividad en la que tenían que expresar sus emociones a través de percusión corporal, ya que fueron capaces de saber qué emoción sentían y cómo expresarla mediante este sistema al resto de compañeros. Algunos fueron capaces de elaborar ritmos más avanzados; otros, sin embargo, tuvieron más dificultades por lo que usaron más la expresión que la percusión corporal.

b) Autorregulación

Para analizar los resultados de la tabla propuesta (Anexo 9) se observa cómo la música ejerce un poder autorregulador en sus emociones, debido a que las emociones que sienten antes de escuchar las canciones y las que experimentan después han sido diferentes en todos los casos. En este caso se expone un ejemplo de uno de los alumnos, ya que no se considera relevante observar qué emociones han sentido cada uno, sino que son diferentes antes y después de que la música suene (Anexo 14). Por ello, se puede constatar cómo la música incide en el cambio de las emociones que se sienten con su presencia en nuestro interior a través de los sentidos.

Asimismo, los alumnos fueron capaces de reconocer artistas y canciones que ellos escuchaban y eran capaces de hacerles cambiar las emociones que sentían. Uno de ellos argumentó que “me gusta *Despacito* de Luis Fonsi porque me encanta y siempre me pone contento, aunque esté enfadado o triste”.

Por todo ello, se concluye con la capacidad de los estudiantes, aunque de manera intuitiva debido a la etapa psicoevolutiva en la que se encuentran, de observar el poder autorregulador de la música en las emociones.

c) Empatía y automotivación

Los resultados obtenidos del desarrollo de la empatía y la automotivación a través de la música se justificarán mediante los argumentos más relevantes que los alumnos aportaron sobre las dos historias visualizadas (Adrián y Motxila 21, ver Anexo 15). Se puede observar cómo los alumnos han sido capaces de analizar las historias expuestas y sacar conclusiones realmente interesantes sobre la habilidad de automotivación que ha producido la música en ambos casos. Asimismo, se han intentado poner en su lugar al tratarlos desde el respeto que cada persona saben que merece, así como desde el trato afectivo, debido a que es como a ellos les gusta que les traten. Son muy conscientes de que tienen que tratar al resto como les gusta que a ellos les traten. Por ello se ha descubierto que cada persona es especial por algo, y eso es lo que nos hace únicos y nos enriquece. De esta manera, queda justificado el poder de empatía y automotivación que estas dos historias musicales han transmitido a los alumnos.

d) Habilidades sociales

Para analizar el desarrollo de las habilidades sociales se tienen como referencia los resultados obtenidos a la hora de evaluar a cada uno de los alumnos (Anexo 16). La conclusión general es que el nivel de interacción entre ellos ha sido alto. Han sabido relacionarse y expresar sus ideas para que, colaborando entre todos, la actuación saliera lo mejor posible. Para comenzar, los alumnos que menor nivel de confianza tenían han conseguido superarse gracias al empuje de sus compañeros.

La curiosidad por descubrir nuevos aprendizajes, la intencionalidad y la capacidad de comunicar y expresar sus ideas y emociones han sido los puntos fuertes en todos los alumnos. Sin embargo, donde más dificultades se han encontrado ha sido en la capacidad de empatizar por parte de algunos alumnos con el resto de compañeros y de saber cooperar con los demás. Estas carencias han sido subsanadas gracias a la labor del resto de compañeros que sí han sido capaces de empatizar y cooperar, por lo que, finalmente, los déficits de algunos alumnos han sido superados gracias a la colaboración del resto de compañeros.

Por todo ello, se puede afirmar que esta actividad de educación musical ha contribuido al desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos.

5.3.2.1.3. Evaluación de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

Para evaluar el grado de cumplimiento de cada uno de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables presentes en el desarrollo de esta propuesta y sacados de la ORDEN EDU/519/2014, se ha procedido a rellenar una tabla (Anexo 17) en la que están presentes cada uno de ellos y que se cuantifican con una escala gradual de 1 a 10. Para finalizar se saca la nota de cada una de las dos variables para observar en qué nivel han llegado a alcanzar los objetivos marcadas en ellos.

Para analizar los resultados se ha elaborado una tabla con las puntuaciones medias de todos los alumnos (Anexo 18), aproximando siempre a las unidades.

En relación a los criterios de evaluación, se ha obtenido una nota media de 8, destacando por encima de la media, con un 9 “expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal, escuchando y respetando las exposiciones o ideas de los demás” y quedándose por debajo de la media, con un 6 “crear una imagen positiva de sí mismo tomando decisiones meditadas y responsables, basadas en un buen autoconcepto, aceptando tanto sus características personales y las de los demás.

Considero que la realización de la propuesta ha tenido su punto culminante en enseñar a los alumnos a expresar sus emociones (autoconciencia) e inculcar valores como el respeto y la cooperación. Sin embargo, el punto negativo se lo lleva el mejorar notablemente el autoconcepto positivo para que tomen decisiones meditadas y responsables. Bien es cierto que se han realizado algunos ejercicios que conllevaban este desarrollo, pero no se han realizado de manera específica para ello.

Con respecto a los estándares de aprendizaje evaluables, se ha alcanzado una nota media de 8, destacando por encima de esta, con un 9, los referentes a la expresión de las emociones, sentimientos y emociones con respeto y cooperando con el resto. Sin embargo, por debajo de la media, con un 7, se sitúan el hacer frente a emociones negativas como el miedo o el fracaso y reflexionar, sintetizar y estructurar sus pensamientos.

Pienso que estos resultados son obtenidos debido a la etapa psicoevolutiva en la que se encuentran los alumnos y las dificultades que esto les proporciona a la hora de enfrentarse a sentimientos como el fracaso. Aunque es cierto que se les han proporcionado muchas herramientas de autorregulación en la parte de recetas para saber controlar las emociones, únicamente se ha realizado con las 10 emociones vistas. En este caso sobre la tolerancia al fracaso no se han otorgado materiales para desarrollarla.

Para finalizar, se quiere destacar la diferencia, aunque no abismal, pero sí existente entre cada uno de los alumnos. Dos de ellos se han situado por encima de la media, 4 alrededor de esta y otro por debajo de la misma. De esta manera, se reafirma la diversidad, en la que considero que ha jugado un papel fundamental la motivación de los alumnos y cómo han conectado la realización de la propuesta, especialmente con los dos alumnos que han destacado en ella.

5.3.2.2. Evaluación de la propuesta de intervención didáctica

Para evaluar la propuesta de intervención se ha elaborado una tabla en la que se colocan los objetivos específicos que se han marcado para la consecución de la misma, así como su grado de cumplimiento baremado de 1 a 3 (Anexo 19).

Se considera que el grado de cumplimiento del primer objetivo es el máximo (3), ya que a través de los instrumentos analizados se ha observado que los alumnos han adquirido numeroso vocabulario emocional, sobre todo a través del libro *El emociómetro del Inspector Drilo*, así como autoconciencia emocional, que se ha trabajado solitariamente en la primera parte de la propuesta y vinculada con la música en la segunda, obteniendo resultados muy positivos.

El segundo objetivo ha tenido un grado 3 de cumplimiento, ya que se han utilizado herramientas como el *emociómetro* para saber qué sienten, por qué y en qué intensidad, el cuestionario ¡ayudamos al *Inspector Drilo* a descifrar las emociones! en el que los alumnos han extrapolado su autoconciencia emocional a situaciones cotidianas, así como las ideas aportadas por los estudiantes de circunstancias habituales en su día a día en las que podían experimentar las diferentes emociones que íbamos trabajando.

El tercer objetivo ha alcanzado el grado 3 debido a la respuesta tan positiva que han tenido los alumnos a la hora de introducir la educación musical en la propuesta. Es

difícilmente cuantificable, pero el entusiasmo que han mostrado a la hora de realizar la parte dos de la propuesta sin duda se debe a que la música haya sido el hilo conductor de la misma y la motivación que ello les ha producido.

El cuarto objetivo se ha cumplido en grado 3, ya que la propuesta de intervención se ha basado en la fundamentación teórica, en la que se justifican los beneficios y los vínculos existentes entre la educación emocional y la educación musical a la hora de promover el desarrollo íntegro de los alumnos. Esto se ha reforzado al llevar a cabo la propuesta, ya que se han desarrollado en ellos numerosos beneficios, enmarcados en el ámbito del desarrollo de las habilidades emocionales a través de su relación con la música.

El quinto objetivo se ha cumplido en el grado 3. Los alumnos han desarrollado una gran curiosidad por la propuesta; antes de comenzar cada sesión siempre preguntaban qué íbamos a descubrir hoy y cuando dejaba el libro encima de la mesa siempre lo cogían para ver todo desconocido que quedaba por revelar. Además, han desarrollado su creatividad a través del uso de la misma en la actividad en la que tenían que colorear cada uno de los *emis* con total libertad y el pensamiento crítico a la hora expresar sus emociones de forma argumentada o sus opiniones acerca de las historias expuestas acerca del poder de automotivación y empatía que la música produce.

El sexto y último objetivo es el más subjetivo y difícil de cuantificar de todos. Por ello he decidido otorgar una posición neutra y graduarlo con un 2. Se considera que los alumnos han alcanzado un gran desarrollo en su inteligencia emocional, como se expone en la parte de resultados. Además, según la justificación teórica debería aportar bienestar físico, psíquico y espiritual, pero esto es muy relativo y depende de muchos otros factores, como las circunstancias de cada uno de los alumnos. Por ello, es difícil afirmar en qué grado se ha cumplido este objetivo.

6. CONCLUSIONES

A la hora de realizar las conclusiones finales del presente trabajo se ha tenido en cuenta el cumplimiento de los objetivos generales marcados al principio del mismo:

1. Conocer en profundidad la educación emocional, la educación musical y su vinculación a través del estudio de los trabajos de otros autores.

En primer lugar, se ha hecho una gran revisión bibliográfica de los autores más destacados en materia emocional y musical. Asimismo, después de la lectura de numerosos artículos, libros, revistas, etc. se han escogido los que han proporcionado argumentos más convincentes y se centraban más en el enfoque que yo quería otorgar a mi trabajo. También es cierto que sobre educación emocional y musical se ha encontrado muchísima información y lo difícil ha sido escoger lo más relevante para esta pequeña investigación. Sin embargo, sobre la vinculación de ambos tipos de educación ha resultado más complejo encontrar autores que hubieran tratado esta temática, por lo que el trabajo de búsqueda ha sido más intensivo. Sin duda los resultados obtenidos han sido ampliar mis conocimientos sobre materia musical y emocional, quedando reflejado en la elaboración de la fundamentación teórica y antecedentes.

Por todo ello queda argumentado el logro del primer objetivo.

2. Diseñar una propuesta de intervención que vincule la educación emocional y la educación musical, basada en los contenidos que el currículo establece, con un enfoque innovador y personalista.

Después de realizar la parte teórica no fue fácil saber qué rumbo otorgar a la propuesta y qué materiales utilizar para ello. Sin embargo, se consideró que desarrollar sus habilidades emocionales (Goleman, 1995) a través de la educación musical podría ser una manera directa de vincular la educación emocional y musical. Para otorgar validez curricular a esta propuesta se ha basado en los contenidos establecidos por las leyes oficiales. Siempre se ha pretendido proporcionar un enfoque personalista e innovador, despertando el espíritu crítico a la hora de tomar decisiones en el diseño de la propuesta y justificando las mismas.

Por otra parte, a la hora de diseñar la propuesta de intervención se ha logrado vincular la educación musical y emocional, quedando constatada esta relación con su puesta en

práctica. Asimismo, como exponen Montilla (1999) y Ballús (1996) y se ha verificado en el desarrollo de esta propuesta, la música tiene una gran carga simbólica y poder de evocación, que guarda una indudable relación con el mundo emocional. No obstante, cada uno revive un mosaico de sentimientos que nos pertenecen, de manera consciente o inconsciente, por nuestra estructura personal, nuestras experiencias, aprendizajes y nuestro bagaje emocional y temperamental.

Sin embargo, se piensa que este trabajo puede ser un mero comienzo a la hora de estudiar las relaciones entre la educación emocional y musical, ya que se quedan muchas variables abiertas que dan pie a realizar posteriores estudios

A raíz de toda la información leída, no he encontrado ninguna propuesta con estructura similar a la diseñada para este trabajo. En esta se trabaja a través de un libro, escogido de forma justificada por su gran potencial didáctico y su grado de relación a la hora de ayudar a la consecución de objetivos emocionales marcados para la propuesta, la autoconciencia emocional. Esta es la habilidad sobre la que se construyen el resto y para desarrollarlas se ha establecido un punto de encuentro entre ellas y la educación musical.

Por todo ello queda justificado el cumplimiento del segundo objetivo.

3. Averiguar los beneficios que pueden aportar la educación emocional y musical al desarrollo integral de los niños.

Como expresa Goleman (1995) las habilidades emocionales son indispensables para conseguir el codiciado éxito a lo largo de la vida. De esta manera, el desarrollo de ellas traerá múltiples beneficios para todas las situaciones vitales a las que se tengan que hacer frente. Esto es lo que se ha conseguido con esta propuesta, que los aprendizajes sean extrapolados a circunstancias cotidianas, aportando una utilidad a los mismos.

La habilidad emocional que tiene la llave maestra para el desarrollo de las demás es la autoconciencia. Por ello, en esta propuesta se ha otorgado tanto tiempo al trabajo de la misma, ya que se considera indispensable identificar y poner nombre a las emociones. Como afirman Balsera & Gallego (2010) esto contribuye al desarrollo cognitivo y a la mejora del desarrollo del resto de habilidades emocionales debido a que se aportan estrategias para que los alumnos sean menos vulnerables ante cualquier conflicto que puede surgir en su vida cotidiana. Con los resultados obtenidos en el análisis de las sesiones propuestas, el grado de

desarrollo de su autoconciencia emocional ha sido elevado, lo que ha facilitado la construcción de unos cimientos sólidos para contribuir al desarrollo de las otras cuatro habilidades.

Todo ello ha ayudado al desarrollo de su autorregulación emocional, que les facilita ser personas que se recuperan con mayor rapidez de las adversidades (Goleman, 1995). Asimismo, el desarrollo de su poder de automotivación les beneficia para que, en futuras ocasiones, lleguen a adentrarse en el estado de flujo, que se define como el momento álgido en el que las emociones están al servicio del aprendizaje (Csikszentmihalyi, 1995). Para finalizar, el desarrollo de su empatía y sus habilidades sociales les ayuda a mejorar las relaciones interpersonales.

Al mismo tiempo, conseguir proporcionar la educación emocional adaptada a las necesidades sociales y de los propios alumnos, según exponen Vivas & Gallego (2008), es “una forma científica de prevenir los desajustes personales, la agresividad, el consumo de drogas, la depresión y la intolerancia, además de ser una vía para acentuar la formación integral” (p. 16). Así como afirma Bisquerra (2001), también tiene efectos positivos en las relaciones interpersonales, en la reducción de la conflictividad, en el bienestar y en el rendimiento académico. También Bisquerra (2000) dice que las prácticas escolares que se realicen entre los 6 y los 11 años tienen una influencia en el comportamiento posterior de los alumnos.

Por otro lado, los efectos que produce la música en el alumnado no solo se establecen en un ámbito concreto, sino que favorecen el desarrollo integral:

En el plano físico, mejora la coordinación, los reflejos y la calidad del sueño; facilita la coordinación y orientación espacial; ayuda a normalizar el ritmo cardíaco y respiratorio y a regular los procesos hormonales y metabólicos; y fortalece el sistema inmunitario (Gutiérrez, 2016). En el plano psíquico, puede eliminar la ansiedad, favorecer la concentración, inducir al pensamiento positivo, desarrollar la creatividad y contribuir a la solución de problemas de manera más creativa (Escalera, 2009). Para finalizar, en el plano espiritual, el timbre de la música es un parámetro muy potente para evocar sentimientos de trascendencia (Gutiérrez, 2016).

Por todo lo argumentado, se considera que se han averiguado los beneficios. Sin embargo, todos estos efectos necesitarían un posterior estudio longitudinal para ser analizados detalladamente y observar su grado de cumplimiento a lo largo del tiempo.

4. Conocer el grado de importancia que deberían tener los aprendizajes emocionales y musicales dentro de la Educación Primaria.

Sin duda, a través de todo lo leído y observado en la puesta en práctica de la propuesta de intervención, los aprendizajes emocionales y musicales en la Educación Primaria deberían jugar un papel fundamental, mucho más relevante al otorgado desde las leyes oficiales. Por ello, como sugerencia de mejora ante este trato, considero que una buena propuesta sería añadir tiempo para los mismos en el horario lectivo, para aprovechar todos los beneficios que producen a corto y a largo plazo en el alumnado, trabajando los mismos de manera transversal. Esto queda justificado a través de su contribución a la construcción de los cuatro pilares sobre los que la educación se debe construir, según el Informe Delors (1997): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir con los demás.

Por todo ello, considero que sí he tenido suficiente información para conocer, aunque no el grado exacto, sí una aproximación cualitativa del mismo.

Por otro lado, las dificultades a las que me he tenido que enfrentar es el escaso tiempo con el que he contado para realizar la propuesta, ya que los aprendizajes emocionales y musicales, como se ha expuesto son más subjetivos. Asimismo, se ha conseguido trabajar sobre la competencia de aprender a aprender para construir sobre esta las demás y eso lleva un tiempo extra añadido, ya que las clases se han desarrollado a través de la propia curiosidad que iba creciendo en los alumnos.

Para finalizar se expondrá lo que ha supuesto para mí la realización de este trabajo. En primer lugar, me ha hecho desarrollar la constancia, el espíritu crítico y la capacidad de autosuperación. Asimismo, me he sentido parte de una nueva realidad educativa al apostar por dos tipos de educación (emocional y musical) que no son consideradas como pilares de la educación actual, demostrando con sólidos argumentos el verdadero papel que deberían jugar dentro de las aulas.

No obstante, lo más enriquecedor de este duro, pero gratificante camino, ha sido haber contribuido al desarrollo integral, y no solo cognitivo, de los alumnos con los que se ha

realizado la propuesta. En su puesta en práctica todos hemos estado motivados y entusiasmados. Quizá esa es una de las claves para proporcionar una educación de calidad, saber educar otorgando el protagonismo a la curiosidad y motivación que va surgiendo en cada uno de los alumnos.

Por todo ello, la realización de este trabajo me ha aportado madurez, tanto cognitiva, actitudinal, como procedimental. Además, ha hecho crecer muchas inquietudes en mi interior sobre los temas investigados y la importancia que tiene seguir realizando propuestas, programas, investigaciones, etc. para seguir demostrando el papel que deben jugar la educación emocional y musical en la vida de las personas y cómo estas pueden contribuir a mejorar numerosos aspectos de la misma.

REFERENCIAS

- Adam, E. (2003). ¿Puede la inteligencia emocional ayudar en tiempos de cambio? En F. López. (Ed.), *Emociones y educación* (pp. 17-26). Barcelona: Graó.
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Ballús, C. (1996). *Vida i música. Discurs d'ingrés a la Real Académica de Doctors*. Real Académica de Doctors, Barcelona.
- Balsera, F. J. & Gallego, D. J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Barcelona: DINSIC.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, A. (2011). Música, emoción y motivación: una experiencia interdisciplinaria. En R. Bisquerra. (Ed.), *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias* (pp. 187-203). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cela, J. (2003). Sobre las emociones en la educación primaria. En F. López. (Ed.), *Emociones y educación* (pp. 59-62). Barcelona: Graó.
- Cid, A., de Matías, T., Hernández, E., Garín, M. & Gómez, C. (2014). *Guía Esencial de Ciencias Sociales, 1º de Primaria*. UE: SM
- Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Madrid: Santillana-Unesco.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- Darder, P. (2003). Las emociones y la educación. En F. López. (Ed.), *Emociones y educación* (pp. 11-16). Barcelona: Graó.

- Despins, J. P. (1994). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Drösser, C. (2012). *La seducción de la música: Los secretos de nuestro instinto animal*. Barcelona: Ariel.
- Escalera, A. (2009). La relajación en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*. (16), 1-9.
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2002). Corazón y razón. En P. Fernández-Berrocal & N. Ramos (Eds.) *Corazones inteligentes* (pp. 17-33). Barcelona: Kairós.
- Gallego, D. & Gallego, M. J. (2004). *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Gardner, H. (1983). *Frames of the Mind: The theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Giráldez, A. (2011). Educación musical y competencias transversales. *Aula de Innovación Educativa*. (200), 36-39.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gutiérrez, A. M. (2016). Música y emociones positivas. *Eufonía*. (68), 69-73.
- Hemsey de Gainza, V. (1984). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
- Isern, S. (2016). *El emocionómetro del inspector Drilo*. Madrid: Nube ocho.
- Isern, S & Carretero, M. (2017). Recursos educativos (web log post). Recuperado de <http://emocionometro.blogspot.com.es/>
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kivy, P. (2005). *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- LeDoux, J. (1989). Cognitive-emotional interactions in the brain. *Cognition and emotion*, (3), 267-289.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Maset, P. P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo. Una propuesta metodológica y de organización de aula favorecedora de la atención a la diversidad. *Aula de innovación educativa*, (59), 41-45.
- Montilla, P. (1999). *El cerebro y la música: un enfoque interdisciplinario*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Motxila 21 (2012). *Motxila 21. Lipdub que no es un Lipdub (No somos distintos)*. Navarra: YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1y6WseczA2w>
- ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Oriola, S. & Gustems, J. (2015). Educación emocional y educación musical. *Eufonía*. (64), 1-5.
- Palou, S. (2003). El crecimiento emocional: un delicado equilibrio entre proximidad y distancia. En F. López. (Ed.), *Emociones y educación* (pp. 49-56). Barcelona: Graó.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Pérsico, L. (2007). *Inteligencia emocional*. Madrid: LIBSA.
- Piaget, J. & Teóricos, A. (1976). *Desarrollo cognitivo*. España: Fomtaine.
- Pizarro, A. (2012). Comunidades de Aprendizaje. Desarrollo emocional. *Escuela*. (7), 1-8.
- Pliego, V. (2002). La formación del maestro especialista en música. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (7), (s.p.)
- Pozo, J. I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Proust, M. (1985). *En busca del tiempo perdido*. Madrid: Alianza.

- Redacción Antena 3. (2016). *Adrián Martín, el niño con hidrocefalia que ha logrado el sueño de la nominación a los Grammy*. Madrid: Antena3. Recuperado de http://www.antena3.com/noticias/cultura/adrian-martin-nino-hidrocefalia-que-logrado-sueno-nominacion-grammy_2016092357e50def0cf2c80b27bb9c58.html
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). *Inteligencia emocional. La imaginación, la cognición y personalidad*. Ciudad: Vergara Editor.
- Shapiro, E.L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Bilbao: Zeta.
- Sloboda, J. (1994). What makes a musician. *EGTA Guitar Journal*, 5(1), 18-22.
- Sternberg, R. (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Intelligence*. Nueva York: Viking Press.
- Torrabadella, P. (1998). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. Barcelona: RBA.
- Torrado, J. A. (2010). Aprendiendo a aprender música: la emoción como guía. *Aula de Innovación Educativa*. (190), 49-52.
- Vilar i Monmany, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, (13).
- Vivas, M. & Gallego, D. (2008). *La inteligencia emocional. ¿Por qué y cómo desarrollarla?* Mérida (Venezuela): Universidad de Los Andes.
- Willems, E. (1967). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba.
- Willems, E. (1969). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba.

ANEXOS

ANEXO 1. CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DE LOS NIÑOS DEL PRIMER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Tabla 3.

Características evolutivas de los niños del primer curso de Educación Primaria

ÁREAS	CAPACIDADES
DESARROLLO FÍSICO	<ul style="list-style-type: none"> • Progresan significativamente en coordinación, agilidad y precisión. • Arrancan, giran y se detienen de forma eficiente en los juegos. • Se define su lateralidad.
PERSONALIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Empiezan a tomar conciencia de las responsabilidades personales. • Disfrutan colaborando con las tareas.
COGNICIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Continúa la edad mágica y la etapa preoperacional: centración, irreversibilidad, egocentrismo, animismo e incapacidad para distinguir apariencia y realidad. • Su pensamiento va siendo poco a poco más maduro y muestra avances a la hora de resolver problemas. • Comprenden una secuencia temporal y distinguen más claramente las nociones temporales. • Su capacidad de concentración aumenta progresivamente.
LENGUAJE	<ul style="list-style-type: none"> • Apenas cometen errores en la construcción de las frases. • Formulan oraciones complejas subordinadas y condicionales.
FAMILIA	<ul style="list-style-type: none"> • La familia sigue siendo uno de los pilares de referencia.
RELACIONES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Comienzan a jugar de forma cooperativa, en busca de una meta común. • Se crea un triángulo de gran influencia para los niños formado por la familia, el colegio y los amigos. • Van siendo capaces de ponerse en el lugar del otro y comprender sus sentimientos. No obstante, todavía pueden necesitar ayuda para resolver conflictos.
AUTONOMÍA	<ul style="list-style-type: none"> • Se visten y desvisten solos, suben cremalleras, se ponen los guantes, desabrochan y abrochan botones y se ponen los zapatos en el pie correspondiente. • Todavía suelen necesitar ayuda para atarse los cordones
JUEGO	<ul style="list-style-type: none"> • Continúan en la fase de juego simbólico, que les permite manejar sus sentimientos y desarrollar la espontaneidad, la creatividad y la imaginación. • Les gustan los juegos que permitan el desarrollo motor y la conquista del equilibrio: montar en bicicleta, jugar a la pelota, los toboganes, los columpios... • Se inician en los juegos de reglas, pero puede ser frecuente que los transgredan porque todos quieren ganar.

Fuente: Cid, de Matías, Hernández, Garín & Gómez (2014)

ANEXO 2. METODOLOGÍA EDUCATIVA UTILIZADA EN LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

Este trabajo está fundamentado en la vinculación de dos asignaturas, Música y Valores Cívicos y Sociales, por ello se ha decidido observar las orientaciones metodológicas que se debe seguir en cada una de ellas en base a la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, que se exponen a continuación:

- En la asignatura de Música se pretende lograr un aprendizaje progresivo, con actividades secuenciadas y jerarquizadas, para que los conceptos siempre se mantengan interrelacionados. Se comienza con la experimentación del entorno más cercano para terminar con obras de artistas universales; se inicia al lenguaje musical mediante la audición y las gráficas no convencionales y se acaba realizando interpretaciones con acompañamiento a través de una partitura; por último, inicialmente se experimenta con la percusión corporal y con juegos de movimiento para culminar con danzas más complejas.

La cooperación y el trabajo en equipo son fundamentales para que el aprendizaje sea un proceso conjunto en el que se desarrollen la interacción educativa, el respeto, la colaboración y la solidaridad. Además, en el aula debe existir un clima lúdico y relajado en el que los alumnos deben desarrollar normas básicas de comportamiento.

Para favorecer el desarrollo artístico en el alumnado el docente tendrá que alternar estrategias como: propiciar la improvisación, la espontaneidad y la creatividad; utilizar el entorno más cercano para la exploración de las posibilidades artísticas y sus cualidades; presentar el aprendizaje de técnicas interpretativas gradualmente; y, partir de la exploración para buscar nuevas formas de comunicación y creación.

Para finalizar, el juego debe ser la base de la expresión artística, la vía para lograr la inclusión de los alumnos en las actividades de una forma activa y participativa,. Así, la participación lúdica se considera un recurso didáctico de aprendizaje y un vehículo para la percepción y manifestación de los contenidos propuestos.

- En la asignatura de Valores Cívicos y Sociales se considera que el contexto educativo es idóneo para incrementar las habilidades comunicativas y sociales,

partiendo del desarrollo de la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en las relaciones con los demás y la participación activa en las relaciones grupales. La enseñanza de esta área da vital importancia a la ayuda mutua y el trabajo cooperativo, ya que debe potenciar el desarrollo de competencias que permitan a los alumnos considerarse valiosos y ayudar a los demás. Asimismo, este modo de trabajo desarrolla en el alumnado el análisis y la expresión e interpretación de pensamientos, sentimientos y hechos en distintos contextos sociales y culturales, así como el uso del lenguaje para regular la conducta y relacionarse con los demás.

La metodología se debe centrar en la relación entre el proceso personal y académico. Eminentemente debe ser activa, que parta de la diversidad de alumnado, ya sea en capacidades, actitudes o valores culturales y que fomente actividades que potencien el ámbito personal y social del niño.

Algunas sugerencias de actividades sobre las que se debe orientar la asignatura son dramatizaciones, redacción de textos, debates o proyectos de investigación en equipo que permitan el desarrollo de la competencia social y cívica. Estas actividades deben plantearse partiendo de los propios aprendizajes de los alumnos, de sus experiencias y entorno más cercano, aumentando su autoestima y seguridad en la construcción de su estilo personal. Además, todo esto debe ir acompañado de un clima de convivencia acogedor, estimulante y educativo

Asimismo, basándome en las recientes orientaciones metodológicas expuestas, la metodología que se pretende seguir en el desarrollo de la intervención educativa es aquella en la que el alumno sea el propio protagonista y agente activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello se aboga por metodologías opuestas a las tradicionales, como el aprendizaje cooperativo, que según Johnson & Johnson (1999) se rige por los siguientes elementos básicos: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal. He decido realizar algunas actividades, como la que ayuda a desarrollar sus habilidades sociales, mediante esta forma de trabajo, ya que se está introduciendo novedosamente en el aula desde hace algunas semanas. Como afirma Masel (1997) en los grupos cooperativos se oferta a los alumnos la posibilidad de convivir dentro de un grupo heterogéneo, trabajar juntos, ayudarse y cooperar, conocerse mejor, aceptarse y respetarse mutuamente. Por ello, beneficia en la formación integral del alumnado, ya que les enseña a comportarse con espíritu de cooperación y responsabilidad, les ayuda a formarse una imagen ajustada de sí mismos y a desarrollar una autoestima positiva,

les permite relacionarse con otros y participar en actividades de grupo, les enseña a adoptar actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia. Para finalizar, les ayuda a superar inhibiciones y prejuicios y a rechazar las discriminaciones derivadas de las diferencias físicas, psíquicas y sociales, es decir, se les educa en un clima de diversidad.

Pero, sin duda, sobre la metodología que se vertebra este proyecto es el aprendizaje dialógico, que según Aubert, García & Racionero (2009) se basa en siete principios: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. Se establece un diálogo igualitario en el que no se manifiestan las relaciones jerárquicas y autoritarias, sino que cada opinión, saber o criterio se considera válido a través de sus argumentos. Esto convierte a los alumnos en agentes totalmente activos, como se viene defendiendo desde el primer momento.

ANEXO 3. CUESTIONARIO INICIAL DE APRENDIZAJES EMOCIONALES

NOMBRE.....

ICUESTIONARIO PARA EMPEZAR

1. ¿Has oído hablar alguna vez de las emociones?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Te atreves a definir qué es una emoción?

☐ Sí. Una emoción es

☐ No

3. ¿Podrías nombrar alguna emoción?

☐ Sí

☐ No

4. ¿Sabrías expresar cómo te sientes ahora mismo y escribir por qué?

Me siento..... porque.....

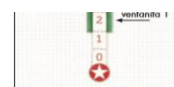
ANEXO 4. INSTRUCCIONES PARA CONSTRUIR EL EMOCIONÓMETRO



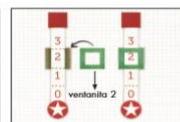
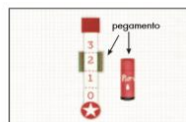
Materiales:

- Hoja impresa en cartulina de las partes del Emocionómetro (página 2 de este pdf). Cuanto más gordita sea la cartulina mejor.
- Tijeras.
- Pegamento de barra fuerte u otro tipo de cola adecuada para papel.
- Un encuadernador pequeño.

Paso 1: Recorta las tres piezas por la línea discontinua que encontrarás en la página siguiente. Si quieres que el Emocionómetro sea más duradero y resistente, estas partes se pueden plastificar antes de seguir con el paso 2.

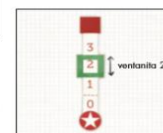


Paso 2: Coloca la ventanita 1 debajo del indicador. La parte verde debe quedar tocando el indicador.

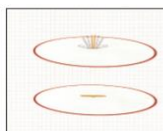
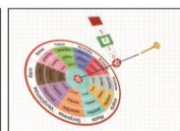


Paso 3: Embadurna de pegamento los dos laterales de la ventanita que quedan libres al lado derecho e izquierdo del indicador teniendo cuidado de que el pegamento sólo quede en esa zona. Si no, ¡no podrás deslizar la ventanita de tu indicador!

Paso 4: Pegar la segunda mitad de la ventanita sobre la primera haciéndolas coincidir, dejando el indicador dentro. Las partes coloreadas de las ventanitas deben quedar hacia fuera.



Paso 5: Comprueba que la ventanita se desliza por el indicador y deja secar.



Paso 6: Con un punzón agujerea sobre la X central tanto en la rueda como en el indicador.

Paso 7: Pasa el encuadernador por la parte perforada. Primero por el del indicador y después por el de la rueda.

Paso 8: Asegura el encuadernador en la parte trasera del Emocionómetro.

Figura 1. Instrucciones para construir el emocionómetro.

Fuente: Isern, S & Carretero, M. (2017). Recursos educativos (web log post). Recuperado de <http://emocionometro.blogspot.com.es/>



Figura 2. El emocionómetro.

Fuente: Isern, S & Carretero, M. (2017). Recursos educativos (web log post). Recuperado de <http://emocionometro.blogspot.com.es/>

ANEXO 5. ACTIVIDAD ¿AYUDAMOS AL INSPECTOR DRILO A DESCIFRAR SUS EMOCIONES

Drilo necesita tu ayuda! Quiere que le ayudes a descifrar las emociones que se sienten en cada una de las situaciones que te plantea. Léelas e intenta identificar la emoción que tú sentirías, de las 10 que hemos visto. Después, rodea en qué intensidad sentirías esa emoción. Para ello puedes ayudarte de tu emocionómetro.

¡Adelante, que lo vas a hacer genial!

SITUACIÓN	EMOCIÓN	INTENSIDAD
1. Tus amigos te proponen ir al cine.		1 2 3
2. Un compañero ha sido elegido delegado y tú también querías serlo.		1 2 3
3. Está muy oscuro en tu habitación y oyes un ruido extraño.		1 2 3
4. No te dejan tranquilo mientras lees un libro.		1 2 3
5. Abres el cajón del pan y te encuentras una cucaracha.		1 2 3
6. La persona que más quieres te abraza muy fuerte y te dice que te quiere con locura.		1 2 3
7. Tu familia te ha preparado una fiesta sorpresa para tu cumpleaños.		1 2 3
8. Tu mejor amigo se muda de ciudad.		1 2 3
9. Te has olvidado tu peluche favorito en un hotel.		1 2 3
10. Cuando te bañas en el río crees que te va a asaltar un banco de pirañas.		1 2 3
11. Un compañero te hace la zancadilla y se te cae la merienda al suelo.		1 2 3
12. Una amiga se va de viaje a Disney... ¡Y tú tienes tantas ganas de ir!		1 2 3
13. Una amiga de tu madre te he dicho		1 2 3

que te estás poniendo guapísimo y te ha dado un poco de corte.		
14. Últimamente tu mejor amigo juega mucho con otro niño.		1 2 3
15. Te vas de viaje a Nueva York y te encuentras caminando por la calle a tu actor o cantante favorito.		1 2 3
16. Pasando junto a los contenedores de la basura has percibido un olor appestoso.		1 2 3
17. En clase te han hecho un examen oral y te has confundido en una respuesta. Muchos compañeros se han reído de tu error.		1 2 3
18. El sábado por la tarde iréis a la playa. A ti te encanta.		1 2 3

Fuente: adaptación de Isern & Carretero (2017).

ANEXO 6. TARJETAS DEL JUEGO ¿NOS INTRODUCIMOS EN FORESTVILLE PARA AYUDAR A SUS HABITANTES!

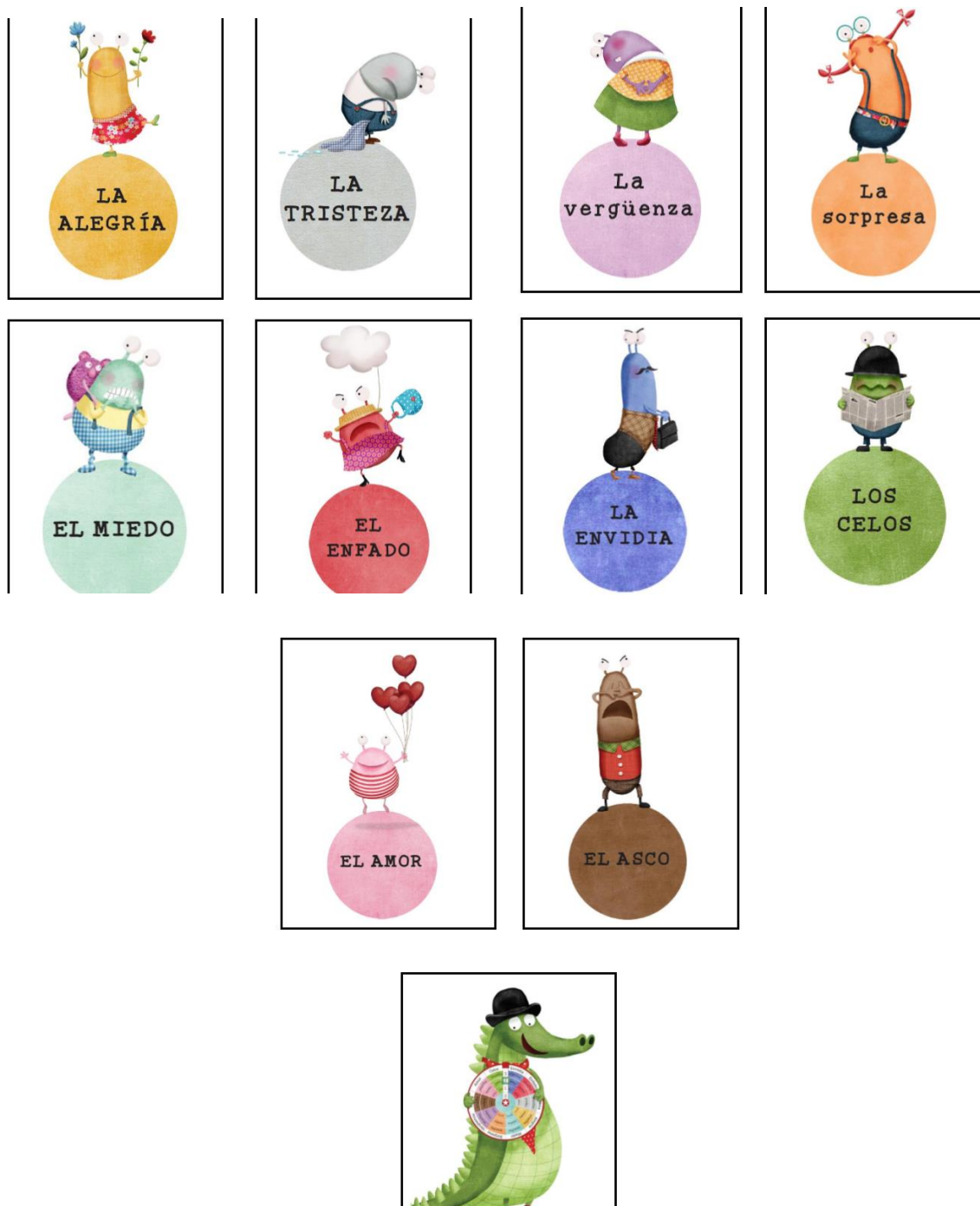


Figura 3. Tarjetas de los emis.

Fuente: Isern, S & Carretero, M. (2017). Recursos educativos (web log post). Recuperado de <http://emocionometro.blogspot.com.es/>

ANEXO 7. CUENTO EL INSPECTOR DRILO Y GOLEMANCÍN: EL VÍNCULO PERFECTO

Érase una vez un cocodrilo, pero no un cocodrilo cualquiera, sino uno al que llamaban el Inspector Drilo. Este vivía en *Forestrville*, un pueblo rodeado de naturaleza y de paisajes preciosos.

En *Forestrville* siempre ocurrían numerosas aventuras, ya que sus habitantes eran muy inquietos y les gustaba mucho explorar. Por ello, el Inspector Drilo siempre tenía muchísimo trabajo y numerosos casos que resolver para descifrar cuáles de los emis se colaban en estos casos.

Un día, llegó a *Forestrville* un nuevo habitante, se llamaba Golemancín. Golemancín era un apasionado de la música y le encantaba improvisar canciones con su guitarra y su piano.

Un día Golemancín estaba tocando a la orilla del río. El Inspector Drilo, estaba cerca, resolviendo uno de sus casos, pero sus pies se empezaron a mover al ritmo de la música y le llevaron hasta la orilla del río.











En ese momento el Inspector Drilo se dio cuenta de que Golemancín podía convertirse en su gran ayudante para resolver todos los casos de *Forestrville*, ya que divisó un gran vínculo entre su pasión por encontrar emis y la de Golemancín por provocarlos.

De esta manera y trabajando en equipo consiguieron resolver más rápida y fácilmente todos los casos que iban surgiendo en *Forestrville*.

ANEXO 8. ACTIVIDAD EMIS-OBRAS MUSICALES

Tabla 4.

Emis-obras musicales

OBRAS MUSICALES ↓	EMOCIONES									
										
1. BSO Tiburón, John Williams	Alegría	Tristeza	Enfado	Envidia	Celos	Amor	Asco	Vergüenza	Sorpresa	Miedo
2. BSO Titanic, Celine Dion	Alegría	Tristeza	Enfado	Envidia	Celos	Amor	Asco	Vergüenza	Sorpresa	Miedo
3. Primavera, las 4 estaciones, Vivaldi	Alegría	Tristeza	Enfado	Envidia	Celos	Amor	Asco	Vergüenza	Sorpresa	Miedo
4. BSO Saw	Alegría	Tristeza	Enfado	Envidia	Celos	Amor	Asco	Vergüenza	Sorpresa	Miedo
5. Quinta Sinfonía, Beethoven	Alegría	Tristeza	Enfado	Envidia	Celos	Amor	Asco	Vergüenza	Sorpresa	Miedo
6. Wake me up, Avicii	Alegría	Tristeza	Enfado	Envidia	Celos	Amor	Asco	Vergüenza	Sorpresa	Miedo

Fuente: elaboración propia

ANEXO 9. ACTIVIDAD AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA

Tabla 5.

Autorregulación emocional a través de la música

EMOCIÓN QUE SIENTO	OBRA MUSICAL QUE ESTOY ESCUCHANDO	EMOCIÓN QUE SIENTO DESPUÉS DE ESCUCHAR LA OBRA MUSICAL
1.	1. No dudaría, Antonio Flores	1.
2.	2. La cabecita loca, Rulo y la Contrabanda	2.
3.	3. Homeless, Leona Lewis	3.

Fuente: elaboración propia

ANEXO 10. TABLA DE VINCULACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES SOCIALES Y MUSICALES

Tabla 6.

Vinculación entre las habilidades sociales y musicales

ALUMNO:	SÍ	A MEDIAS	NO
<ul style="list-style-type: none"> La confianza. Creer en uno mismo y en las posibilidades de éxito en el aprendizaje musical. 			
<ul style="list-style-type: none"> La curiosidad. Descubrir nuevos aspectos musicales es positivo y placentero. 			
<ul style="list-style-type: none"> La intencionalidad. Cuando los alumnos realizan una interpretación de calidad se sienten competentes y eficaces. 			
<ul style="list-style-type: none"> El autocontrol. Los alumnos deben ser capaces de controlar la ansiedad ante situaciones como las presentaciones públicas. 			
<ul style="list-style-type: none"> La capacidad de relación, de empatizar con los compañeros y los adultos. 			
<ul style="list-style-type: none"> La capacidad de comunicar. Al intercambiar verbal y musicalmente ideas, sentimientos y conceptos con los otros. 			
<ul style="list-style-type: none"> La cooperación. Armonizar las necesidades propias con las de los demás en actividades musicales grupales. 			
OBSERVACIONES:			

Fuente: elaboración propia a partir de Balsera & Gallego (2010) y Goleman (1995)

ANEXO 11. CUESTIONARIO FINAL DE APRENDIZAJES EMOCIONALES

NOMBRE.....

¡CUESTIONARIO PARA ACABAR!

1. ¿Has oído hablar sobre las emociones?

☐ Sí

☐ No

2. ¿Te atreves a definir qué es una emoción?

☐ Sí. Una emoción es

.....

☐ No

3. ¿Podrías nombrar las 10 emociones que hemos visto?

☐ Sí 1..... 2..... 3.....

4..... 5..... 6.....

7..... 8..... 9.....

10.....

☐ No

4. ¿Sabrías expresar cómo te sientes ahora mismo, escribir por qué y poner en cuál de las tres intensidades que hemos visto?

Me siento..... en intensidad.....

porque.....

ANEXO 12. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD ¡AYUDAMOS AL INSPECTOR DRILO A DESCIFRAR SUS EMOCIONES!

Tabla 7.

Resultados de la actividad ¡ayudamos al Inspector Drilo a descifrar sus emociones!

SITUACIÓN	EMOCIÓN
1. Tus amigos te proponen ir al cine.	Alegría XXXX Sorpresa XX
2. Un compañero ha sido elegido delegado y tú también querías serlo.	Envidia XXXX Celos X Tristeza X
3. Está muy oscuro en tu habitación y oyes un ruido extraño.	Miedo XXXXXX
4. No te dejan tranquilo mientras lees un libro.	Enfado XXXXX Celos X
5. Abres el cajón del pan y te encuentras una cucaracha.	Miedo XXXX Asco XX
6. La persona que más quieres te abraza muy fuerte y te dice que te quiere con locura.	Amor XXXX Alegría X Vergüenza X
7. Tu familia te ha preparado una fiesta sorpresa para tu cumpleaños.	Sorpresa XXXXX Alegría X
8. Tu mejor amigo se muda de ciudad.	Envidia X Tristeza XXXXX
9. Te has olvidado tu peluche favorito en un hotel.	Tristeza XXXX Celos XX
10. Cuando te bañas en el río crees que te va a asaltar un banco de pirañas.	Miedo XXX Enfado X Asco X Tristeza X
11. Un compañero te hace la zancadilla y se te cae la merienda al suelo.	Enfado XXXX Alegría X Tristeza XX
12. Una amiga se va de viaje a Disney... ¡Y tú tienes tantas ganas de ir!	Alegría XX Envidia XXXX

13. Una amiga de tu madre te he dicho que te estás poniendo guapísimo y te ha dado un poco de corte.	Vergüenza XXXXXX
14. Últimamente tu mejor amigo juega mucho con otro niño.	Tristeza X Enfado X Celos XX Alegria X Envidia X
15. Te vas de viaje a Nueva York y te encuentras caminando por la calle a tu actor o cantante favorito.	Amor XXX Sorpresa X Alegria XX
16. Pasando junto a los contenedores de la basura has percibido un olor apesetoso.	Asco XXXXX Enfado X
17. En clase te han hecho un examen oral y te has confundido en una respuesta. Muchos compañeros se han reído de tu error.	Celos X Enfado XX Envidia X Tristeza XX
18. El sábado por la tarde iréis a la playa. A ti te encanta.	Alegria XXXXXX

Fuente: adaptación de Isern & Carretero (2017)

ANEXO 13. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD EMIS-OBRA MUSICALES

Tabla 8.

Resultados de la actividad emis-obras musicales

OBRA MUSICAL	EMOCIONES								
1. BSO <u>Titanic</u> John Williams	 Alegria	 Enfado	 Amor	 Acos	 Miedo	 Miedo	 Miedo	 Miedo	 Miedo
2. BSO <u>Titanic</u> Collins Dion	 Alegria	 Alegria	 Alegria	 Alegria	 Tristeza	 Amor	 Acos		
3. Primavera, las 4 estaciones, Vivaldi	 Alegria	 Alegria	 Tristeza	 Enfado	 Envidia	 Celos	 Acos	 Sorpresa	
4. BSO <u>Saw</u>	 Alegria	 Alegria	 Enfado	 Enfado	 Celos	 Miedo	 Miedo	 Miedo	
5. Quinta Sinfonía, Beethoven	 Alegria	 Alegria	 Alegria	 Alegria	 Tristeza	 Enfado	 Amor	 Miedo	 Miedo
6. Wake me up, Avicii	 Alegria	 Alegria	 Amor	 Acos	 Acos	 Vergüenza	 Miedo		

Fuente: elaboración propia

ANEXO 14. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA

Tabla 9.

Resultados de la actividad de autorregulación emocional a través de la música

EMOCIÓN QUE SIENTO	OBRA MUSICAL QUE ESTOY ESCUCHANDO	EMOCIÓN QUE SIENTO DESPUÉS DE ESCUCHAR LA OBRA MUSICAL
1. Enfadado	1. No dudaría, Antonio Flores	1. Amor
2. Amor	2. La cabecita loca, Rulo y la Contrabanda	2. Alegría
3. Alegría	3. Homeless, Leona Lewis	3. Tristeza,

Fuente: elaboración propia

ANEXO 15. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE AUTOMOTIVACIÓN Y EMPATÍA

Tabla 10.

Resultados de la actividad de automotivación y empatía

COMENTARIOS REALIZADOS DURANTE EL DESARROLLO DE LA SESIÓN 11	
AUTOMOTIVACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Me gusta que Adrián sonría tanto gracias a la música” ▪ “Sus diferencias no han hecho que no consigan las cosas porque es lo que les gusta” ▪ “Si hay algo que nos gusta hacerlo de verdad hay que esforzarse por conseguirlo”
EMPATÍA	<ul style="list-style-type: none"> • “Me gustaría cantar y bailar con Motxila 21” • “Son diferentes, pero todos somos diferentes y especiales porque si no sería un aburrimiento” • “Me encantaría jugar con Adrián porque parece un niño muy divertido y feliz”

Fuente: elaboración propia

ANEXO 16. RESULTADOS DE LA TABLA DE VINCULACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES SOCIALES Y MUSICALES

Tabla 11.

Resultados de la vinculación entre las habilidades sociales y musicales

ALUMNO:	SÍ	A MEDIAS	NO
<ul style="list-style-type: none"> La confianza. Creer en uno mismo y en las posibilidades de éxito en el aprendizaje musical. 	ASEX	IKM	
<ul style="list-style-type: none"> La curiosidad. Descubrir nuevos aspectos musicales es positivo y placentero. 	IASMEX	K	
<ul style="list-style-type: none"> La intencionalidad. Cuando los alumnos realizan una interpretación de calidad se sienten competentes y eficaces. 	IASMEX	K	
<ul style="list-style-type: none"> El autocontrol. Los alumnos deben ser capaces de controlar la ansiedad ante situaciones como las presentaciones públicas. 	AKSMX	IE	
<ul style="list-style-type: none"> La capacidad de relación, de empatizar con los compañeros y los adultos. 	AMX	IKSE	
<ul style="list-style-type: none"> La capacidad de comunicar. Al intercambiar verbal y musicalmente ideas, sentimientos y conceptos con los otros. 	AKSMEX	I	
<ul style="list-style-type: none"> La cooperación. Armonizar las necesidades propias con las de los demás en actividades musicales grupales. 	AMX	IKSE	
<p><u>OBSERVACIONES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ALUMNO I: Todavía le cuesta sentirse un auténtico miembro más del grupo, pero tiene intención y predisposición, mejorando enormemente sus capacidades comunicativas. Aunque le queda mucho camino por recorrer ha mejorado muchísimo gracias a su empeño y esfuerzo. En un principio se negó a realizar la actividad, pero gracias a sus compañeros ha sido un miembro más del grupo. ALUMNO A: Es muy vergonzoso y le cuesta adentrarse en la dinámica, pero una vez ha vencido esos miedos previos, ha realizado un gran trabajo, destacando su curiosidad por aprender y su alto grado de cooperación con el resto de compañeros. ALUMNO K: Es una alumna que tiene pocos hábitos de trabajo y le cuesta integrarse con el resto de la clase, pero sus compañeros han sabido afrontar esta situación para hacerla 			

sentir una más dentro del grupo. Sin embargo, ha sabido aportar muchas ideas y controlar sus nervios a la hora de actuar.

- **ALUMNO S:** Es inquieto, pero con grandes capacidades a la hora de organizar al resto del grupo y cooperar para que todo salga bien. Sin embargo debe mejorar su autocontrol.
- **ALUMNO M:** Tiene grandes dotes a la hora de interaccionar con sus compañeros, poner mucho esfuerzo para que las cosas salgan bien y sabe controlarse.
- **ALUMNO E:** Convierte todo en un juego y le cuesta controlarse a la hora de poner límites. Por ello, solo en los momentos que consigue controlarse es capaz de mostrar entusiasmo, ganas y aportar ayuda al resto del grupo para el correcto desarrollo de la actividad.
- **ALUMNO X:** Tiene grandes dotes de organizador de los diferentes roles del grupo y de aportar ideas para solucionar cualquier dificultad que ha ido surgiendo. Es muy expresivo y siempre tiene curiosidad por descubrir nuevos contenidos.

Fuente: elaboración propia a partir de Balsera & Gallego (2010) y Goleman (1995)

ANEXO 17. EVALUACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y DE LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

Tabla 12.

Evaluación de los criterios de evaluación y de los estándares de aprendizaje evaluables

ALUMNO:		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES
1. Utilizar la escucha activa de diferentes paisajes sonoros.		2.2. Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características.
3. Conocer y respetar las normas de escucha de audiciones en el aula.		3.1. Es capaz de comportarse de acuerdo a las normas en la escucha de audiciones en el aula.
1. Adquirir capacidades básicas de coordinación y movimiento a través de la práctica de la expresión corporal, disfrutando de su interpretación.		1.1. Identifica el cuerpo como instrumento de expresión y adquiere capacidades básicas de coordinación y movimiento.
2. Adquirir capacidades para tomar decisiones de forma independiente, manejando las dificultades para superar frustraciones y sentimientos negativos ante los problemas, para los que buscará soluciones razonadas.		1.2. Desarrolla actitudes de respeto y solidaridad hacia los demás en situaciones formales e informales de interacción social. 2.3. Sabe hacer frente a la incertidumbre, el miedo o el fracaso.
3. Crear una imagen positiva de sí mismo tomando decisiones meditadas y responsables, basadas en un buen autoconcepto, aceptando tanto sus características personales y las de los demás.		4.1. Reflexiona, sintetiza y estructura sus pensamientos.
4. Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva y expresándolas sin temores.		4.3. Realiza un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones. 4.4. Expresa sus sentimientos, necesidades y derechos a la vez que respeta los de los demás en las actividades cooperativas.
1. Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal, escuchando y respetando las exposiciones o ideas de los demás.		1.4. Exponer respetuosamente los argumentos. 2.2. Realiza una defensa tranquila y respetuosa de las posiciones personales. 2.4. Se autoafirma con respeto. 3.1. Interacciona con empatía.
2. Emplear la asertividad expresándose libre y abiertamente.		1.1. Expresa con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones. 1.2. Emplea apropiadamente los elementos de la comunicación verbal y no verbal, en consonancia con los sentimientos. 2.3. Utiliza el lenguaje positivo.
3. Establecer relaciones interpersonales positivas empleando habilidades sociales, desarrollando y fortaleciendo los sentimientos implícitos en las relaciones de grupo.		3.2. Utiliza diferentes habilidades sociales. 3.3. Sabe contribuir a la cohesión de los grupos sociales a los que pertenece. 3.1. Interacciona con empatía.
NOTA MEDIA		NOTA MEDIA

ANEXO 18. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y LOS ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

Tabla 13.

Resultados de la evaluación de los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables

NOTA MEDIA ALUMNOS			
CRITERIOS DE EVALUACIÓN		ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES	
1. Utilizar la escucha activa de diferentes paisajes sonoros.	8	2.2. Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características.	8
3. Conocer y respetar las normas de escucha de audiciones en el aula.	8	3.1. Es capaz de comportarse de acuerdo a las normas en la escucha de audiciones en el aula.	8
1. Adquirir capacidades básicas de coordinación y movimiento a través de la práctica de la expresión corporal, disfrutando de su interpretación.	8	1.1. Identifica el cuerpo como instrumento de expresión y adquiere capacidades básicas de coordinación y movimiento.	9
2. Adquirir capacidades para tomar decisiones de forma independiente, manejando las dificultades para superar frustraciones y sentimientos negativos ante los problemas, para los que buscará soluciones razonadas.	7	1.2. Desarrolla actitudes de respeto y solidaridad hacia los demás en situaciones formales e informales de interacción social.	8
		2.3. Sabe hacer frente a la incertidumbre, el miedo o el fracaso.	7
3. Crear una imagen positiva de sí mismo tomando decisiones meditadas y responsables, basadas en un buen autoconcepto, aceptando tanto sus características personales y las de los demás.	6	4.1. Reflexiona, sintetiza y estructura sus pensamientos.	7
4. Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva y expresándolas sin temores.	8	4.3. Realiza un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones.	9
		4.4. Expresa sus sentimientos, necesidades y derechos a la vez que respeta los de los demás en las actividades cooperativas.	9
1. Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal, escuchando y respetando las exposiciones o ideas de los demás.	9	1.4. Exponer respetuosamente los argumentos.	9
		2.2. Realiza una defensa tranquila y respetuosa de las posiciones personales.	8
		2.4. Se autoafirma con respeto.	9
		3.1. Interacciona con empatía.	8
2. Emplear la asertividad expresándose libre y abiertamente.	8	1.1. Expresa con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones.	9
		1.2. Emplea apropiadamente los elementos de la comunicación verbal y no verbal, en consonancia con los sentimientos.	8
		2.3. Utiliza el lenguaje positivo.	8
3. Establecer relaciones interpersonales positivas empleando habilidades sociales, desarrollando y fortaleciendo los sentimientos implícitos en las relaciones grupales.	8	3.2. Utiliza diferentes habilidades sociales.	8
		3.3. Sabe contribuir a la cohesión de los grupos sociales a los que pertenece.	9
		3.1. Interacciona con empatía.	8
NOTA MEDIA	8	NOTA MEDIA	8

ANEXO 19. GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tabla 14.

Grado de cumplimiento de los objetivos de la propuesta de intervención

OBJETIVOS	GRADO DE CUMPLIMIENTO		
	1	2	3
Adquirir conciencia y vocabulario emocional.			X
Ayudar a los alumnos a saber qué sienten, por qué y cómo deben actuar cuando les invade cada una de las emociones para que lo extrapolen a las situaciones que les puedan ocurrir en su vida cotidiana.			X
Utilizar la música como elemento principal y motivador a la hora de ayudar a desarrollar sus habilidades emocionales.			X
Aprovechar los beneficios y relaciones que tienen la educación emocional y musical a la hora de promover en los alumnos un desarrollo integral.			X
Fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la curiosidad de los niños.			X
Promover el bienestar físico, psíquico y espiritual de los alumnos a través del correcto desarrollo de su inteligencia emocional y del uso de la música.		X	

Fuente: elaboración propia